

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y
Literatura Comparada



TESIS DOCTORAL

**Materiales bilingües para la enseñanza del castellano en el País Vasco
durante el siglo XIX**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Nerea Fernández de Gobeo Díaz de Durana

Directores

**Manuel Alvar Ezquerro
María Ángeles García Aranda
María Consuelo Villacorta Macho**

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada



TESIS DOCTORAL

**MATERIALES BILINGÜES PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO
EN EL PAÍS VASCO DURANTE EL SIGLO XIX**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

Presentada por:

NEREA FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA

Directores:

MANUEL ALVAR EZQUERRA

MARÍA ÁNGELES GARCÍA ARANDA

MARÍA CONSUELO VILLACORTA MACHO

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada



TESIS DOCTORAL

**MATERIALES BILINGÜES PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO
EN EL PAÍS VASCO DURANTE EL SIGLO XIX**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

Presentada por:

NEREA FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA

Directores:

MANUEL ALVAR EZQUERRA

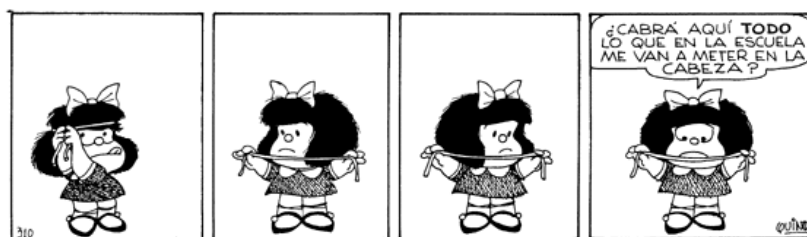
MARÍA ÁNGELES GARCÍA ARANDA

MARÍA CONSUELO VILLACORTA MACHO

Madrid, 2017

MATERIALES BILINGÜES PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN EL PAÍS VASCO DURANTE EL SIGLO XIX

Esta investigación ha sido financiada por la beca para la Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU12/05386). Se vincula asimismo con las actividades de los proyectos de investigación *Creación y desarrollo de la Biblioteca Virtual de la Filología Española* (FFI2011-24107) y *Biblioteca Virtual de la Filología Española. Fase II. Consolidación, mejora y ampliación de los datos y de la web. Estudio de los materiales contenidos* (FFI2014-5381-P).



AGRADECIMIENTOS

La elaboración de una tesis doctoral es una larga carrera de fondo a cuya meta he llegado gracias al aliento de numerosas personas.

En primer lugar, debo dar gracias a mis directores de tesis por haberme guiado durante todo este proceso y haber confiado en mí desde el principio. Las raíces de esta tesis se encuentran en las primeras conversaciones con María Ángeles García Aranda, quien me ofreció este tema de investigación que tanto estoy disfrutando. Quedo en deuda con ella por su sabiduría, comprensión y afecto durante estos años y por orientarme en este recorrido ya desde el lejano TFM. Similar deuda he contraído con Manuel Alvar Ezquerro, de quien tanto he aprendido, por su ayuda, su dedicación y por acogerme en un proyecto tan arduo como apasionante. Gracias igualmente a Consuelo Villacorta, por su cariño a lo largo de los años y por su apoyo académico y personal. A ella le debo el empujón que me llevó a emprender la aventura madrileña.

Durante este tiempo he contado con el apoyo de los profesores de la Complutense, que me han ofrecido sus valiosos consejos y su ayuda siempre que la he necesitado. Gracias a mis compañeras del grupo de investigación, Carmen Cazorla y Pilar Nuño, a Daniel Sáez, Eugenio Bustos, Cristina Sánchez, María Jesús Fernández Leborans y, en definitiva, a todos los miembros del departamento, cuyos ánimos han sido esenciales en la etapa final. No puedo dejar de mencionar a Raquel Zamorano, por abrirme el camino por la maleza burocrática y administrativa, por su apoyo y por conseguir lo imposible.

Mi primera «casa académica» fue la Universidad del País Vasco, en la que tuve la suerte de coincidir con profesores que me infundieron la curiosidad y las ganas de seguir enredando en cuestiones filológicas. A esta casa pertenecen también profesores cuya colaboración ha sido fundamental para adentrarme en la historia de la lingüística vasca. Gracias a Blanca Urgell, y muy especialmente a Ricardo Gómez, por su inestimable ayuda, su generosidad y por la paciencia para atender a todas mis preguntas.

En estos duros tiempos para la investigación, la beca para la Formación del Profesorado Universitario del MECD me ha posibilitado dedicarme en exclusiva a esta tarea. Además, me ha permitido realizar dos estancias de investigación: la primera en la Université de Cergy-Pontoise a cargo de Jean Pruvost y la segunda en el Instituto de

Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, bajo la tutela de Guillermo Toscano y García. Estas dos estancias han sido muy beneficiosas para mi investigación pero, sobre todo, han sido experiencias que me han brindado la oportunidad de conocer a bellísimas personas que han acabado convirtiéndose en grandes amigos.

Debo referirme también a los ajihleros y a los compañeros de la AJL, por el intercambio de ideas y el apoyo mutuo en este aprendizaje como investigadores. Agradezco igualmente los consejos y la colaboración de diversos profesores, muchos de ellos compañeros de la SEHL, que me han ayudado con mi trabajo y me han descubierto el lado bueno de la carrera académica. Gracias, en especial, a María José García Folgado, cuya ilusión y pasión por la investigación son muy contagiosas.

La localización y consulta de materiales me ha llevado a acudir a numerosas bibliotecas y archivos. El trato recibido por los trabajadores de estos centros ha sido siempre excelente y provechoso, y ha facilitado y mejorado enormemente mi trabajo.

Por supuesto, nada de esto habría sido posible sin la ayuda de mis padres, Mila y Ernesto. Ellos me inculcaron la pasión por la lectura y me han proporcionado todos los medios para que hoy pueda estar escribiendo estas líneas. Mi hermano Ander, con quien comparto un código propio, nos ha dado junto con Izaskun a la txiki Elaia, fabricante de sonrisas. Mi familia entera ha sido gran un apoyo en todas las etapas de mi vida. A mis primos les debo innumerables momentos y algún que otro tirón de pelo.

Tras de más de cuatro años, mis amigos todavía no tienen claro qué es lo que he estado haciendo, pero eso no ha impedido ofrecerme todo su cariño y su ayuda. Gracias a mi cuadrilla, los valientes saltadores y los moderados tirolineros, y a mi cuchipandi, por tantos ánimos. Si durante este tiempo en Madrid me he sentido como en casa ha sido por mis amigos y amigas, con mención especial a Carmen y a Rania. Aunque llevemos años sin vivir en la misma ciudad, e incluso en el mismo país, Naiara y Nerea son las personas que mejor me conocen y a las que siempre acudo y acudiré.

El baloncesto siempre ha sido una de mis vías de escape. Gracias a él he aprendido a canalizar la victorias y derrotas, a valorar el esfuerzo, la perseverancia y el trabajo en equipo. Pero, sin duda, me ha permitido conocer a personas imprescindibles en mi vida, tanto en Vitoria como en Madrid. Gracias por no dejarme colgar las botas.

Llegar al final de esta tortuosa carrera ha sido posible asimismo por el continuo apoyo de mis admiradas jornaleras. Aunque no aparezca en los ejemplos de mi tesis,

Margot ha sido una compañera indispensable y un modelo a seguir (casi siempre). Hemos abandonado el bastión zambranil, pero nos quedarán los descansos al sol, las palmeras de los viernes y los tés con leche. Cuestiones académicas nos unieron a las literatas Marta, Ruth y Patricia, de las que ya no nos hemos separado, siempre todas a una. Ellas han sido sin ninguna duda el mejor descubrimiento de mi tesis. Estos últimos meses los he compartido con mi compi de «espacio de trabajo» Estela. Con ella, el espíritu jornalero queda en buenas manos.

El último agradecimiento está destinado a mis *pisukides*, que en este largo año han convivido (y sufrido) día a día con esta tesis doctoral. Imanol, Jorgen y Jorge, os debo unos cuantos miles de abrazos.

A todos, mila esker.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

SUMMARY	1
RESUMEN	5
PRESENTACIÓN	9
I. INTRODUCCIÓN	
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS PREVIOS Y TAREAS PENDIENTES	13
2. MARCO TEÓRICO Y ASPECTOS METODOLÓGICOS	19
2.1. DELIMITACIÓN DEL CORPUS TEXTUAL.....	24
3. CONTEXTO HISTÓRICO, CULTURAL Y EDUCATIVO	27
3.1. ANTECEDENTES: EL SIGLO XVIII.....	27
3.1.1. El País Vasco en el siglo XVIII.....	30
3.2. EL SIGLO XIX.....	33
3.2.1. El País Vasco en el siglo XIX.....	40
3.2.1.1. <i>El desarrollo económico y social del País Vasco</i> <i>decimonónico</i>	46
3.3. EDUCACIÓN Y CULTURA EN EL SIGLO XIX.....	50
3.3.1. El castellano en la legislación educativa decimonónica.....	59
3.3.2. La escuela en el País Vasco.....	66
3.3.2.1. <i>Los manuales escolares vascos</i>	73
4. LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO: MÉTODOS Y MATERIALES	81
4.1. EL CASTELLANO COMO LENGUA EXTRANJERA.....	81
4.1.1. La enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva histórica.....	81
4.1.2. Métodos y materiales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el s. XIX.....	90
4.2. LA GRAMÁTICA ESCOLAR EN ESPAÑA: INICIOS Y CARACTERIZACIÓN.....	94
5. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL PAÍS VASCO	101
5.1. CUESTIONES PREVIAS ACERCA DEL CONTACTO ENTRE EL EUSKERA Y LAS LENGUAS ROMANCES.....	101
5.2. EL SIGLO XIX.....	109
5.3. LA PRODUCCIÓN LEXICOGRAFICA Y GRAMATICAL VASCA (SS. XVI-XIX).....	118

II. ANÁLISIS DEL CORPUS

0. RELACIÓN DE OBRAS ESTUDIADAS.....	129
1. LUIS DE ASTIGARRAGA Y UGARTE (1767-1840).....	137
1.1. <i>DICCIONARIO MANUAL BASCONGADO Y CASTELLANO, Y ELEMENTOS</i> <i>DE GRAMÁTICA.....</i>	141
1.1.1. Primera edición (1825)	145
1.1.1.1. <i>Paratextos.....</i>	146
1.1.1.2. <i>Conjugación de verbos.....</i>	150
1.1.1.3. <i>Nomenclatura.....</i>	151
1.1.1.4. <i>Contenido gramatical en las partes de la oración.....</i>	160
1.1.1.5. <i>Ejercicios de traducción: la doctrina cristiana.....</i>	169
1.1.2. Segunda edición (1827 y 1839).....	170
1.1.2.1. <i>Modificaciones en los paratextos.....</i>	172
1.1.2.2. <i>Modificaciones en el cuerpo del texto.....</i>	174
1.1.3. Tercera edición (1840)	179
1.1.3.1. <i>Modificaciones en los paratextos.....</i>	180
1.1.3.2. <i>Modificaciones en el cuerpo del texto.....</i>	182
1.1.4. Ediciones posteriores.....	185
1.1.4.1. <i>Versión vizcaína.....</i>	189
1.2. RECAPITULACIÓN.....	190
2. AGUSTÍN PASCUAL ITURRIAGA (1778-1851).....	193
2.1. EL PROYECTO EDUCATIVO DE ITURRIAGA EN EL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO VASCO.....	200
2.2. <i>ARTE DE APRENDER A HABLAR LA LENGUA CASTELLANA. PARA EL USO DE LAS</i> <i>ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS DE GUIPÚZCOA (1841).....</i>	209
2.2.1. Tablas de declinación.....	210
2.2.2. Conjugaciones.....	214
2.2.3. Frases y refranes.....	216
2.3. <i>DIÁLOGOS BASCO-CASTELLANOS. PARA LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS</i> <i>DE GUIPÚZCOA (1842)</i>	217
2.3.1. Ediciones posteriores.....	221
2.4. RECAPITULACIÓN.....	223

3. JUAN MARÍA DE EGUREN Y MÚGICA (1828-1880)	227
3.1. <i>MÉTODO PRÁCTICO PARA ENSEÑAR EL CASTELLANO EN LAS ESCUELAS</i>	
<i>VASCONGADAS</i> (1867)	234
3.1.1. Paratextos.....	235
3.1.2. Primera parte. Vocabulario vascongado-castellano.....	243
3.1.3. Segunda parte. Ejercicios prácticos sobre la declinación.....	251
3.1.4. Tercera parte. Ejercicios prácticos sobre la conjugación de los verbos.....	253
3.1.5. Cuarta parte.....	258
3.2. <i>DICCIONARIO MANUAL O VOCABULARIO VASCO-CASTELLANO</i> (1868)	261
3.2.1. Segunda edición (1876)	262
3.3. <i>DICCIONARIO VASCO-CASTELLANO Y MÉTODO PARA ENSEÑAR EL CASTELLANO</i>	
<i>A LOS VASCONGADOS</i> (1876)	266
3.3.1. Paratextos.....	267
3.3.2. Primera parte.....	267
3.3.3. Segunda parte.....	267
3.3.3.1. <i>Ejercicios de declinación</i>	267
3.3.3.2. <i>Ejercicios de conjugación de los verbos</i>	269
3.3.3.3. <i>Textos para practicar la traducción</i>	269
3.4. <i>DICCIONARIO MANUAL CASTELLANO-VASCO</i> (1876)	271
3.5. RECAPITULACIÓN.....	274
4. EUGENIO J. DE ELOSU (¿?-1869-¿?)	277
4.1. <i>ELEMENTOS DE GRAMÁTICA CASTELLANA, PARA USO DE LOS NIÑOS QUE</i>	
<i>CONCURREN A LAS ESCUELAS DE ALDEA</i> (1869)	277
4.1.1. Conjugación de los verbos regulares.....	278
4.1.2. Tablas de declinación.....	280
4.1.3. Compendio gramatical.....	281
4.1.3.1. <i>Primera parte</i>	282
4.1.3.2. <i>Segunda parte</i>	288
4.1.3.3. <i>Tercera parte</i>	292
4.1.3.4. <i>Cuarta parte</i>	292
4.2. RECAPITULACIÓN.....	294

5. EUGENIO DE ARANZÁBAL (¿?-1883-¿?)	297
5.1. <i>MÉTODO PRÁCTICO DE ENSEÑAR EL CASTELLANO A LOS NIÑOS</i>	
<i>VASCONGADOS</i> (1883)	298
5.1.1. Paratextos.....	299
5.1.2. Primera parte. Vocabulario vasco-castellano.....	302
5.1.3. Segunda parte. Ejercicios prácticos sobre la declinación.....	313
5.1.4. Tercera parte. Ejercicios prácticos sobre la conjugación de verbos.....	315
5.1.5. Textos para ejercitar la traducción.....	319
5.2. RECAPITULACIÓN.....	320
6. SÍNTESIS	323
6.1. FACTORES DE LA ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES.....	323
6.1.1. Razones para la confección de los textos.....	323
6.1.2. Los autores y sus inquietudes pedagógicas.....	324
6.1.3. Los receptores. La situación de las escuelas vascas.....	325
6.2. OBJETIVOS.....	326
6.2.1. El papel de la escuela en el contexto sociolingüístico vasco.....	328
6.3. METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO.....	330
6.3.1. Los materiales y su estructura.....	331
6.3.1.1. Presencia de ejercicios.....	334
6.3.2. Presentación de los contenidos. Notas y advertencias.....	335
6.4. FUENTES UTILIZADAS.....	336
6.5. DIFUSIÓN DE LOS TEXTOS.....	338
III. CONCLUSIONS	341
IV. BIBLIOGRAFÍA	
1. OBRAS ESTUDIADAS.....	353
2. FUENTES PRIMARIAS.....	355
2.1. PUBLICACIONES PERIÓDICAS.....	359
3. FUENTES SECUNDARIAS.....	361
V. ANEJOS	
1. EDICIONES DEL <i>DICCIONARIO MANUAL</i> DE ASTIGARRAGA	397
2. DOCUMENTOS DEL EXPEDIENTE DE JUAN MARÍA DE EGUREN.....	435

ÍNDICE DE TABLAS

Bloque I

CAPÍTULO 5

Tabla 1: Porcentaje de euskaldunes en Euskal Herria, 1866-1868.....	114
---------------------------------------------------------------------	-----

Bloque II

CAPÍTULO 1

Tabla 1: Ediciones del <i>Diccionario manual</i> de Astigarraga.....	143
Tabla 2: Paradigma verbal del <i>Diccionario manual</i> (1825).....	151
Tabla 3: Nomenclatura del <i>Diccionario manual</i> (1825).....	152
Tabla 4: Comparación entre Chantreau (1781) y Astigarraga (1825).....	158
Tabla 5: Comparación entre Chantreau (1781) y Astigarraga (1825).....	159
Tabla 6: Comparación entre el contenido de la 1. ^a ed. y la 2. ^a ed.	171
Tabla 7: Paradigma verbal del <i>Diccionario manual</i> (1827).....	175
Tabla 8: Contenido de la 3. ^a ed. del <i>Diccionario manual</i>	179

CAPÍTULO 2

Tabla 9: Paradigma verbal del <i>Arte</i> (1841).....	214
Tabla 10: Comparación entre Larramendi (1729) e Iturriaga (1841).....	215

CAPÍTULO 3

Tabla 11: Nomenclatura del <i>Método práctico</i> (1867).....	243
Tabla 12: Comparación entre Chantreau (1781) y Eguren (1867).....	246
Tabla 13: Paradigma verbal del <i>Método práctico</i> (1867).....	254
Tabla 14: Nomenclatura del <i>Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano</i> (1876).....	262
Tabla 15: Comparación entre las eds. de 1867 y 1876.....	265

CAPÍTULO 4

Tabla 16: Paradigma verbal de los <i>Elementos de gramática</i> (1869).....	279
-----------------------------------------------------------------------------	-----

CAPÍTULO 5

Tabla 17: Nomenclatura del <i>Método práctico</i> (1883).....	303
---------------------------------------------------------------	-----

Tabla 18: Comparación entre Eguren (1867) y Aranzábal (1883).....	306
-------------------------------------------------------------------	-----

Tabla 19: Comparación entre Astigarraga (1825), Eguren (1867) y Aranzábal (1883).....	307
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tabla 20: Comparación entre los apartados de preposiciones de Astigarraga y Aranzábal.....	311
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tabla 21: Paradigma verbal del <i>Método práctico</i> (1883).....	316
-------------------------------------------------------------------	-----

CAPÍTULO 6

Tabla 22: Comparación de la estructura de las obras del corpus analizado.....	333
-------------------------------------------------------------------------------	-----

ÍNDICE DE IMÁGENES

Bloque II

CAPÍTULO 1

Imagen 1: Portada de la primera edición del *Diccionario manual*.....145

Imagen 2: Portada de la segunda edición del *Diccionario manual* (1827).....170

Imagen 3: Portada de la segunda edición del *Diccionario manual* (1839).....171

Imagen 4: Portada de la tercera edición del *Diccionario manual*.....179

CAPÍTULO 2

Imagen 5: Portada del *Arte de aprender a hablar la lengua castellana*.....209

Imagen 6: Portada de los *Diálogos basco-castellanos*.....217

CAPÍTULO 3

Imagen 7: Portada del *Método práctico para enseñar el castellano*.....234

Imagen 8: Portada del *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano*.....261

Imagen 9: Portada del *Diccionario vasco-castellano*.....266

Imagen 10: Portada del *Diccionario manual castellano-vasco*.....271

CAPÍTULO 4

Imagen 11: Portada de los *Elementos de gramática castellana*.....277

SUMMARY

This dissertation provides a detailed analysis of treatises from the nineteenth century meant to teach the Spanish language to students from Basque schools, primarily those located in Basque-speaking environments. Due to the lack of works concerning this Basque focus of the history of Spanish language teaching, we consider it necessary to study, locate, describe and compare these materials, not only from an internal approach, but also including a research of the context surrounding their production. According to the assumptions made in our theoretical framework, this kind of analysis enables us to study these materials capturing all their different aspects.

Therefore, we have divided our research into two main sections that address each of these two approaches. In the first section, we have devoted the first chapter (I, § 1) to examine the previous works carried out within the field our dissertation is inserted in. We have also established those research lines that need a deeper analysis, with the aim of justifying the relevance of our study. In the second chapter (I, § 2), we have described the methodological issues concerning the study of Linguistic Historiography and we have delimited our textual corpus. In this regard, we have reduced our research to a group of works that represents a specific trend: linguistic materials elaborated in the nineteenth century to be used in Basque schools with the purpose of facilitating Basque-speaking students' learning of the Spanish language. Thus, along with the monolingual grammatical texts in Spanish, we have discarded bilingual and trilingual works including French, and the treatises published outside the Basque Country. After all these considerations, these are the treatises that constitute our corpus of investigation: the *Diccionario manual bascongado y castellano* (1825) by Luis de Astigarraga y Ugarte, the *Arte de aprender la lengua castellana* (1841) and the *Diálogos basco-castellanos* (1842) by Agustín Pascual Iturriaga, the *Método práctico para enseñar el castellano* (1867) by Juan María de Eguren and its successive reprints and reworked versions, the *Elementos de gramática castellana* (1869) by Eugenio J. de Elosu and the *Método práctico de enseñar el castellano* (1883) by Eugenio de Aranzábal.

In the third chapter (I, § 3) we have examined the political, social, cultural and educational context of the period under study, since it is essential to understand properly the reasons for the creation of these works. Taking into account the fact that the

educational area where these texts are inserted in affects their configuration, we have paid special attention to the introduction of the Spanish language in the educational system as well as to the situation of the Basque schools during the nineteenth century. In order to establish the relationship between these works and their predecessors, together with role they played within the History of Linguistics, we have devoted the fourth chapter (I, § 4) to a brief historical review of the methods and materials developed for second language teaching. In doing so, we aim to define the configuration and characterization of school grammars, whose appearance coincides with the inclusion of the Spanish language as a school subject. We have destined a final chapter (I, § 5) to the analysis of the linguistic scenario of the Basque territory, especially during the nineteenth century, when political, economic and social changes profoundly conditioned the situation of Basque and Spanish languages. The final part of this chapter (I, § 5.3) provides a description of the Basque grammatical and lexicographical production of this century, to which our treatises belong.

The second section of our dissertation is dedicated to a thorough study of our corpus, where we have tried to establish the peculiarities of the manuals, delimit the influences of previous texts and determine the innovations included by the authors. The analysis of the corpus has been divided into five chapters dedicated to each author. Each of them begins with a description of the biographical information –when possible– and continues with the internal study of the treatises. In the final chapter of synthesis (II, § 6) we have carried out a joint and comparative exam of the particularities of the texts under study, taking into account both internal and external approaches. Starting from various issues that affect the creation of these works, we have established the differences and similarities among them with the purpose of offering a global vision that allows us to define the specific features of these manuals.

The results of our research have been included in the section dedicated to conclusions (III), where we have highlighted the most relevant characteristics of these works and determined the context that causes their creation. In fact, throughout our research we have observed that these manuals respond to a very specific need: to make Spanish language acquisition easier for Basque-speaking students, who had serious difficulties in the study of school subjects because, according to the educational legislation, they were taught in Spanish, a language they were not fluent in. Therefore, these treatises combine the properties of second language teaching methods with the

particularities of the textbooks destined to primary students. Furthermore, the authors present the Basque and Spanish languages in a contrastive way, resorting to the corresponding grammar traditions for their codification. Consequently, it is precisely the heterogeneity, together with the eclecticism and the conjunction of these different trends, what represents the most interesting features of the manuals we have studied.

RESUMEN

En esta tesis hemos realizado un análisis pormenorizado de un grupo de obras destinadas a la enseñanza del castellano al alumnado de las escuelas vascas del siglo XIX, y especialmente de las situadas en los entornos mayoritariamente vascoparlantes. A pesar de que el estudio de la historia de los tratados escolares ha aumentado considerablemente en los últimos años, el examen de este foco vasco no ha sido llevado a cabo en profundidad, por lo que consideramos necesario realizar un trabajo de localización, descripción y comparación de estos materiales bilingües, que no solo se efectúe desde una perspectiva interna, sino que se compagine con un análisis del contexto en el que se circunscribe la elaboración de los tratados y que, de acuerdo con lo postulado en el apartado dedicado al marco teórico, nos permita estudiar los tratados en toda su complejidad.

Así pues, hemos dividido nuestra investigación en dos bloques principales, atendiendo a fundamentalmente a estas dos perspectivas. En el primer bloque, hemos destinado un primer capítulo (I, § 1) a examinar los trabajos realizados dentro del ámbito de estudio en el que se inserta nuestra tesis y hemos determinado asimismo las líneas de investigación que necesitan de un análisis más profundo, justificando así la relevancia de nuestro estudio. En el segundo capítulo (I, § 2) hemos atendido a las cuestiones metodológicas que conciernen a los estudios de historiografía lingüística y hemos delimitado nuestro corpus textual teniendo en cuenta diferentes aspectos. Así, hemos acotado nuestro estudio a una corriente específica: los materiales lingüísticos bilingües elaborados en el siglo XIX para ser utilizados en las escuelas del País Vasco, con el propósito de facilitar el aprendizaje del castellano a los alumnos vascoparlantes. Por lo tanto, hemos desechado las gramáticas monolingües en castellano, los bilingües y trilingües con el francés, además de las publicadas fuera del territorio vasco. Realizadas estas consideraciones, las obras que constituyen nuestro corpus de investigación son las siguientes: el *Diccionario manual bascongado y castellano* (1825) de Luis de Astigarraga y Ugarte, el *Arte de aprender la lengua castellana* (1841) y los *Diálogos basco-castellanos* (1842) de Agustín Pascual Iturriaga, el *Método práctico para enseñar el castellano* (1867) de Juan María de Eguren y sus sucesivas reimpresiones y

reelaboraciones, los *Elementos de gramática castellana* (1869) de Eugenio J. de Elosu y el *Método práctico de enseñar el castellano* (1883) de Eugenio de Aranzábal.

En el tercer capítulo (I, § 3) hemos examinado el contexto político, social, cultural y educativo del periodo, puesto que es imprescindible para poder entender adecuadamente las razones de la creación de estas obras. Considerando que la configuración de estos textos está condicionada por su pertenencia al ámbito escolar, hemos examinado con detenimiento la introducción del castellano dentro del sistema educativo y a la situación de las escuelas vascas del siglo XIX. Con el ánimo de establecer la relación de las obras estudiadas con sus predecesoras y de determinar su inclusión dentro de la historia de la lingüística, hemos dedicado el cuarto capítulo (I, § 4) a realizar una breve revisión histórica de los métodos y los materiales que han sido desarrollados para la enseñanza de segundas lenguas. Hemos examinado también la creación y la caracterización de las gramáticas escolares, cuya aparición coincide con la inclusión del castellano como materia dentro del sistema educativo. Hemos destinado un último capítulo (I, § 5) al análisis del escenario lingüístico del territorio vasco, especialmente durante la centuria decimonónica, en la que los cambios políticos, económicos y sociales condicionaron profundamente la situación de la lengua vasca y la española. Hemos realizado asimismo un recorrido por la producción gramatical y lexicográfica vasca del siglo XIX, dentro de la que se insertan nuestros tratados.

El segundo bloque de nuestra tesis está dedicado al análisis de los textos que constituyen nuestro objeto de estudio. En él, hemos tratado de establecer las peculiaridades de los manuales, delimitar las influencias de textos anteriores y determinar las innovaciones incluidas por los autores. Hemos dedicado un capítulo a cada uno de los cinco autores: hemos comenzado con la presentación de los datos biográficos, cuando nos ha sido posible, y hemos continuado con el análisis interno de cada obra. En un último capítulo de síntesis (II, § 6) hemos estudiado conjuntamente y de forma comparativa las particularidades de los textos que constituyen nuestro objeto de estudio, teniendo en cuenta tanto los aspectos internos como los externos. Partiendo de diferentes cuestiones que afectan a la creación de estas obras, hemos establecido las diferencias y similitudes entre ellas, con la intención de proporcionar una visión general que posibilite la delimitación de las características específicas de estos manuales.

Los resultados de nuestra investigación se han recogido en el capítulo dedicado a las conclusiones (III), en el que hemos tratado de destacar las particularidades más

relevantes de estas obras y de establecer el contexto que determina su creación. Así, a lo largo de nuestra investigación hemos observado que, efectivamente, estos manuales responden a una necesidad muy concreta: la facilitación del aprendizaje del castellano a los alumnos vascoparlantes, que tenían serias dificultades en el estudio de las materias escolares puesto que, atendiendo a la legislación educativa de la época, debían ser impartidas en castellano, una lengua que no dominaban. Estos tratados, por tanto, combinan las propiedades de los métodos de enseñanza de segundas lenguas con las particularidades de los textos escolares dirigidos a niños de primeras letras. Además, los autores presentan de forma contrastiva el euskera y el castellano, para cuya codificación acuden a las correspondientes tradiciones gramaticales. Son precisamente la heterogeneidad, el eclecticismo y la conjunción de estas diferentes corrientes las características más interesantes de los manuales que hemos estudiado.

PRESENTACIÓN

En Vasconia y zonas vecinas el contacto entre romanistas y vascólogos puede ser tan fecundo como es estéril su alejamiento, fundado en prejuicios y limitaciones subjetivas y no en la realidad de los hechos que han de ser estudiados. (Michelena 1960: 8)

El presente trabajo tiene como objetivos la localización, descripción y contextualización de los manuales escolares bilingües vasco-castellanos publicados en el siglo XIX y elaborados para su uso en los centros educativos vascos. La creación de los textos que aquí estudiamos responde a una finalidad y a unas particularidades muy concretas: facilitar el aprendizaje del castellano a los alumnos que acudían a las escuelas vascas y en especial a aquellas situadas en los entornos rurales, que en esta centuria eran generalmente vascoparlantes.

Como indicamos en el apartado introductorio, la investigación sobre la historia de los manuales escolares empleados para la enseñanza del castellano ha avanzado notablemente a lo largo de estos últimos años, de la misma forma que los estudios de historiografía lingüística desde el ámbito vasco. Son relevantes asimismo los progresos que se han realizado en torno al conocimiento de la situación de las escuelas del siglo XIX, así como del contexto sociolingüístico de un territorio como el vasco, en el que la convivencia entre diversas lenguas ha sido continua durante largo tiempo. No obstante, las obras que conforman nuestro corpus no han constituido el objeto de estudio de análisis pormenorizados que aborden en conjunto los textos que se incluyen en este foco vasco de la historia de la enseñanza del español.

Así las cosas, hemos considerado necesario llevar a cabo un trabajo de descripción del contenido de estos tratados, con el propósito de detallar sus características internas, establecer su relación con los textos coetáneos y determinar su inclusión dentro de las ideas y las corrientes lingüísticas, tanto del ámbito hispánico como del vasco. Un estudio basado solamente en el examen de los aspectos internos daría lugar a un análisis inmanente, en el que se dejarían a un lado ciertos factores que son fundamentales en la composición de estos tratados. Por lo tanto, creemos que es

imprescindible aunar esta aproximación con un detallado estudio del contexto histórico, educativo y lingüístico del periodo en el que se encuadrada la investigación. Además, atendiendo a la finalidad específica para la que se crearon los manuales y a sus receptores —elementos esenciales para su configuración—, parece fundamental abordar el examen de la situación de las escuelas y de las características particulares del alumnado vasco. Finalmente, de acuerdo con las particularidades específicas de estos materiales bilingües vasco-castellanos y el contexto en el que fueron elaborados, el acercamiento a las corrientes lingüísticas hispánica y vasca y el conocimiento de los estudios referentes a estas dos tradiciones nos parece esencial, en consonancia con las palabras de Michelena.

El examen de los manuales empleados en las escuelas del País Vasco decimonónico nos permite ahondar en el conocimiento de las necesidades del alumnado, y por lo tanto, de la situación de los centros educativos vascos de este periodo. Los textos que se incluyen en nuestro corpus son asimismo un buen testimonio de realidad lingüística del territorio y de las diversas actitudes en torno a ella. Su análisis constituye, en definitiva, una contribución a los estudios dedicados a la enseñanza del castellano en el entorno escolar y a la historia de la lingüística del País Vasco.

I. INTRODUCCIÓN

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS PREVIOS Y TAREAS PENDIENTES

Si atendemos a los datos proporcionados por las recientes revisiones bibliográficas sobre la actividad investigadora en historiografía lingüística española (cf. Martín Camacho 2016, Martínez Gavilán 2016), se pone de manifiesto la abundancia de trabajos realizados dentro de la disciplina, así como el desarrollo durante esta última década de estudios que se han centrado en obras, autores y periodos que habían quedado desatendidos anteriormente¹. Junto con los trabajos presentados en diversos congresos y en revistas especializadas², destacan las ediciones de volúmenes colectivos y monografías que abarcan diferentes periodos de la historia de la lingüística española. Entre ellos, es muy relevante la publicación de los volúmenes dirigidos por Gómez Asencio (2006b, 2008, 2011c), que ofrecen un completo panorama de la historia de la gramática española hasta el primer tercio del siglo XIX³. Nos parece conveniente señalar asimismo la publicación del número monográfico de *Estudios de lingüística* coordinado por Calero y Subirats (2015), que incluye trabajos que exploran las censuras,

¹ En este sentido, para el trabajo de búsqueda y recopilación de fuentes primarias y secundarias es fundamental la *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español* –Esparza y Niederehe 2012, 2015 para las fuentes del siglo XIX, que es el que nos interesa en este trabajo– así como los datos de la *Bibliografía temática de historiografía lingüística española* (Esparza 2008) y el *Diccionario Bibliográfico de la Metalexicografía del Español* (Ahumada 2006-2015). Por otro lado, el acceso a las obras se ha facilitado enormemente gracias a los trabajos de digitalización que se han llevado a cabo en las diversas bibliotecas y archivos de todo el mundo. Gran parte de estos textos digitalizados se encuentran recopilados y accesibles en la página de la Biblioteca Virtual de la Filología Española (www.bvfe.es), proyecto dirigido por Manuel Alvar Ezquerro.

² La presencia de la historiografía lingüística española en congresos y revistas es analizada de forma pormenorizada por Martín Camacho (2016). Sin poder detenernos en esta cuestión, destacamos los congresos de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL) así como la publicación de las actas con los trabajos que han sido presentados. Vinculada a esta sociedad, debemos señalar la publicación del *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, que se edita bianualmente desde 1998. Otra de las revistas de referencia es la *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, vigente desde 2009 y que tiene una periodicidad anual. Se deben tener en cuenta igualmente los trabajos presentados en otras agrupaciones que no se dedican específicamente a la historiografía lingüística –entre otras, la Asociación de Jóvenes Investigadores en Historiografía e Historia de la Lengua Española, la Sociedad Española de Lingüística o la Asociación de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, y sus respectivas publicaciones– además de otras extranjeras, así como los estudios incluidos en diversas revistas nacionales e internacionales.

³ Que se unen a los ya clásicos trabajos de Ramajo Caño (1987), Gómez Asencio (1981, 1985) y Calero Vaquera (1986). Los estudios sobre las obras de la Academia son también numerosos (cf. Martínez Gavilán 2016:163); entre ellos, destacamos la tesis de Garrido Vilchez (2008) –centrada en aspectos de sintaxis–, la monografía de Gómez Asencio (2011b) sobre los prólogos de los tratados académicos, o las de Zamora Vicente (1999) y García de la Concha (2014), sobre la historia de la Corporación. En relación con esto, consideramos de gran utilidad el repertorio elaborado por Gaviño (2015) en el que incluye los términos gramaticales que se insertan dentro de las obras académicas.

exclusiones y silencios dentro de la tradición lingüística hispánica. Si nos referimos a la centuria decimonónica, que es la que nos ocupa, es de gran interés el volumen editado y coordinado por Zamorano Aguilar (2012), que contiene diversos trabajos sobre diferentes aspectos de las ideas lingüísticas y la lengua de esta etapa. Junto con estos, dentro del volumen editado por Gaviño y Durán (2010) se insertan varios estudios lingüísticos que examinan el periodo comprendido entre 1750 y 1850. La historia de la lexicografía española ha contado igualmente con importantes avances durante estos últimos años⁴; entre ellos, cabe destacar la publicación de la historia de las nomenclaturas por parte de Alvar Ezquerro (2013), en la que se incluyen los repertorios vasco-románicos de Astigarraga, Jáuregui, Eguren y Juvenal Martyr. Estas nomenclaturas han sido examinadas también por García Aranda (2011a, 2011b), quien ha llevado a cabo asimismo un pormenorizado análisis sobre la labor lexicográfica de Juan María Eguren (García Aranda 2009, 2012a).

Si nos referimos a los estudios centrados en la historia de la enseñanza del español como lengua materna, en los trabajos de Martínez Marín (1998, 1999) –que examinaba ciertos aspectos de la gramática escolar española en los siglos XVIII y XIX– se mencionaba la escasez de análisis sobre este ámbito. Aunque se deben señalar algunas excepciones, como la tesis de Martínez Navarro (1996) sobre la enseñanza de la gramática española en el siglo XX, además de algunos trabajos de Calero Vaquera (1997, 2004), en los que daba cuenta de diversos recursos metodológicos utilizados en las gramáticas escolares. No obstante, como apunta Martínez Gavilán (2016: 170), en los últimos años han aumentado considerablemente los estudios dedicados a este género. Prueba de ello son los dos números de 2012 de la *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* destinados a la historia de la gramática escolar y coordinados por García Folgado y Sinner, así como los trabajos monográficos sobre su origen y desarrollo⁵. Entre ellos, sobresalen los llevados a cabo por García Folgado (2005, 2013), centrados en el inicio de la gramática escolar en España durante el periodo de 1768-1813. Además, uno de los aspectos más trabajados en la actualidad es el estudio de la penetración y el establecimiento de las corrientes gramaticales francesas, y en concreto,

⁴ Una recopilación sobre los diversos estudios acerca de la lexicografía del siglo XIX se puede encontrar en García Aranda 2012: 117-120.

⁵ Cabe señalar que no solo se está trabajando en la historia de la gramática escolar en España, sino que también se están llevando a cabo diversas investigaciones en países de Hispanoamérica. Son muy relevantes, por ejemplo, los estudios sobre la gramática escolar en Argentina, entre los que destacamos la reciente tesis de Lidgett (2015), quien analiza la obra de Monner Sans pero dedica un importante apartado introductorio al análisis de la configuración de este género en dicho país.

la inclusión del análisis (lógico y gramatical) en los manuales escolares a lo largo los siglos XVIII y XIX (Calero Vaquera 2009, 2010; García Folgado 2006, 2010a, 2014a; Lépinette 2008; Haßler 2012; Montoro y García Folgado 2009). En este ámbito se enmarcan también las investigaciones acerca la presencia de la gramática en la legislación educativa, como las de Encinas Manterola (2006), García Folgado (2012) y Martínez y Esparza (2014). Finalmente, debemos señalar los trabajos consagrados al examen de los textos escolares elaborados por la Academia (Encinas Manterola 2006b, 2007; Garrido Vílchez 2003, 2012), entre los que destaca la reciente tesis de Encinas Manterola (2016), dedicada al análisis de las ediciones del *Epítome* publicado por la Corporación y de su inserción dentro del contexto sociohistórico, editorial y educativo del siglo XIX. A pesar de todos estos avances, los tratados para la enseñanza del español como lengua materna publicados en territorio vasco apenas han sido estudiados –cf. Quijada 2015; Gómez Asencio, Montoro y Swiggers 2014–, si exceptuamos los análisis sobre la obra de Juan Manuel Calleja (Gómez Asencio 1981, 1985; Haßler 2009, García Folgado 2010b, 2011b) y los trabajos sobre las gramáticas escolares de Alejandro de Arrúe y Juan Osés y Ayanz (Fernández de Gobeo 2016a, 2016b).

La historia de enseñanza del español como segunda lengua cuenta asimismo con diversos estudios; sin querer agotar la lista, podemos destacar la monografía de Sánchez Pérez (1992), así como los trabajos sobre los diferentes *focos* europeos de la gramática española contenidos en los volúmenes dirigidos por Gómez Asencio (2006, 2008, 2011), además de los análisis de Marcos Sánchez insertos en ellos. Incluimos aquí también la tesis de Sáez Rivera (2008), junto con otros estudios realizados por este investigador (2004, 2006, 2009), o el catálogo de manuales escolares de enseñanza del español en Francia de Choppin (1995). Si atendemos a la bibliografía más reciente, podemos señalar los trabajos sobre las gramáticas para enseñar el español a italófonos de Lombardini (2014, 2016) y Lombardini y San Vicente (2015), o los de Medina (2011, 2015). En cuanto a la descripción de los métodos y los materiales utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos citar los estudios llevados a cabo por Martín Sánchez (2009, 2010) o Sánchez Pérez (1997). De forma más concreta, la situación de la enseñanza de lenguas en España ha sido tratada, entre otros, por Viña Rouco (2002, 2005), García Bascuñana (2005), Lépinette (2005) o Fernández Fraile y Suso López (1999, 2002).

Por su parte, los estudios sobre la historia de la lingüística vasca han tenido un importante desarrollo desde finales del pasado siglo, como indica Gómez (2008c)⁶. Si nos referimos brevemente a la historia de la producción gramatical, se han realizado varios trabajos acerca de las obras de diversos autores, poniéndolas en relación con los tratados anteriores y estudiando su repercusión posterior (Urkizu 2011; Gómez 1991, 2002b, 2008b, 2014; Oyharçabal 1998, 2006, 2011). Se han llevado a cabo asimismo estudios comparativos de aspectos concretos de la gramática, de periodos cronológicos o de su inserción dentro la tradición gramatical europea (Alberdi 1989; Gómez 2001, 2002a, 2007, 2008a, 2008c, 2009; Oyharçabal 1989, 1993, por citar algunos). La lexicografía vasca también ha contado con diversas investigaciones, tanto recopilaciones de los repertorios léxicos antiguos o recorridos por la historia de los diccionarios vascos –Azkarate 1991, Cid, Urgell 1997, Zulaika 2012, entre otros⁷– como trabajos sobre obras y autores determinados⁸ (cf. Urgell 2003, Gómez 2008c). A pesar de que buena parte de las obras que hemos examinado aparecen citadas en algunos de estos trabajos, las referencias a estos tratados se han limitado esencialmente a la parte en euskera y a su inserción dentro de la historia lingüística vasca (cf. Quijada 2015: 176).

Por otro lado, si bien la revisión bibliográfica realizada por Gómez Seibane y Ramírez Luengo (2007) dejaba en evidencia la falta de estudios sobre las características del romance en el territorio vasco y el análisis pormenorizado de las fuentes documentales⁹, desde entonces se ha avanzado en el examen de la historia lingüística vasca y de las particularidades del castellano hablado en dicha región. Buena muestra de ello es el volumen colectivo de Camus y Gómez Seibane (2012), en el que se incluyen trabajos de diversa índole que examinan el castellano del País Vasco. Son interesantes también las investigaciones que se están realizando sobre los procesos de

⁶ En este sentido podemos señalar, por ejemplo, los trabajos contenidos en el volumen colectivo dedicado a los siglos XVI-XIX, coordinado por Gómez y Lakarra (1992).

⁷ Se han examinado igualmente los repertorios vasco-románicos en los estudios de Cundín y Líbano (2000), Echenique (1997: 209-225) o en el ya mencionado de García Aranda (2011a), centrado en las nomenclaturas.

⁸ Dada su importancia dentro de la historia de la lingüística de los siglos XVIII y XIX, podemos señalar como ejemplo los estudios dedicados a la figura de Larramendi, como el volumen colectivo editado por Lakarra (1992) o los trabajos de Urgell (cf. Urgell *en prensa*). Además, se han realizado diversas ediciones facsímiles de textos antiguos vascos, precedidas o no de estudios introductorios. Entre las que cuentan con un completo análisis preliminar, destacamos la edición de 2006 de la *Gramática vascongada* de Lardizábal.

⁹ Los investigadores realizan una detallada recopilación sobre lo hecho hasta el momento y aportan ciertas directrices sobre los estudios todavía no se han llevado a cabo; entre ellos, mencionan el análisis de los manuales escolares para la enseñanza del español (2007: 231).

castellanización, como los centrados en el castellano de San Sebastián (Camus 2011; Camus y Gómez Seibane 2010, 2012b) o de forma más reciente, en el de Álava (Camus y Gómez Seibane 2015), atendiendo a la situación contemporánea pero incluyendo también una perspectiva histórica del contexto sociolingüístico. En los estudios desde el ámbito vasco, sobresalen las investigaciones más actuales en torno a la historia sociolingüística del euskera, muchas de ellas incluidas dentro del proyecto Euskararen Historia Soziala ('Historia Social del Euskera') promovido por Euskaltzaindia, cuyos frutos se están publicando dentro de la colección Etxeberri: entre los ya impresos, mencionamos los trabajos de Intxausti (2011, 2014c, 2014d, 2014e), así como el de Madariaga (2014), dedicado a la historia de la lengua vasca durante los siglos XVII y XVIII.

La historia de la educación en el País Vasco ha sido objeto de numerosos análisis, entre los que destacan los destinados a los procesos de alfabetización y escolarización, como los estudios contenidos en la obra coordinada por Dávila (1995c) o la tesis de Eizagirre (2004). Se han realizado también varias investigaciones sobre el sistema y los centros educativos en periodos y zonas concretas del territorio vasco¹⁰, así como revisiones sobre la historia del sistema escolar y de las políticas educativas desarrolladas por las instituciones (Zalbide 1990, López Atxurra 1995; Dávila 2003d). Junto con esto, la producción de manuales escolares vascos desde los comienzos hasta el siglo XX ha sido estudiada por Dávila (1997, 2003c) y Dávila y Erriondo (2012), en cuyos trabajos se hace referencia a algunas de las obras que conforman nuestro objeto de estudio, como las publicadas por Astigarraga, Iturriaga y Eguren, insertándolas dentro de su contexto histórico y educativo. Dávila también ha examinado en varios de sus estudios (1993, 1995b) la tarea de los inspectores de educación, concediéndole una gran importancia a la labor de Juan María de Eguren. Asimismo, la vida y obra de Luis de Astigarraga y Ugarte ha sido analizada por Benito, tanto en su monografía sobre la enseñanza de primeras letras en Guipúzcoa (1994) como en el volumen dedicado a la historia de Segura editado por Intxausti (2003)¹¹. Este último investigador ha realizado un completo estudio sobre Luis de Astigarraga, en el que incluye una pormenorizada biografía sobre el pedagogo guipuzcoano y dedica un apartado a describir brevemente el

¹⁰ Son ejemplos de ello las tesis de Ladrón de Guevara (2000), Camino (2010) o de Ruiz de Loizaga (2015), además de la obra de Garmendia (2006).

¹¹ La historia de Segura y de los habitantes de esta localidad –y Astigarraga entre ellos– ha sido detallada también en otras obras de Intxausti (2006a, 2006b).

contenido del *Diccionario manual* y a dar cuenta de las ediciones conocidas hasta el momento (Intxausti 2008). La figura de Agustín Pascual Iturriaga como pedagogo y vascófilo ha sido estudiada, a su vez, en la obra de Bujanda (1991)¹². Con todo, estas aproximaciones se han realizado principalmente desde la historiografía de la educación y por tanto, apenas se detienen a estudiar el contenido de los textos elaborados por los autores que aquí examinamos.

Se observa, pues, que el análisis detallado de los tratados que conforman nuestro objeto de estudio ha sido desatendido tanto desde el ámbito de la lingüística española como desde la vasca, si exceptuamos algunos trabajos de reciente publicación. En este sentido, la figura de Agustín Pascual Iturriaga ha sido analizada por Zalbide (2007), quien se ha dedicado especialmente a examinar el contexto sociolingüístico en el que elaboró sus obras y su proyecto para el fomento de la lengua vasca¹³. Desde el ámbito hispánico, sobresalen los mencionados estudios de García Aranda y Alvar Ezquerro, centrados en el análisis de los repertorios léxicos de Astigarraga y de Eguren. Más exigüos son los trabajos sobre Elosu y Aranzábal, que se han limitado al examen de la nomenclatura incluida en el *Método* publicado por este último (Fernández de Gobeo 2014) así como a la reseña del contenido de sus obras dentro del trabajo de Quijada (2015). En este primer análisis de este tipo de tratados, la investigadora se ha centrado en la búsqueda y descripción de los textos elaborados para la enseñanza del castellano a vascoparlantes¹⁴ —es decir, las obras de Astigarraga, Iturriaga, Jáuregui, Eguren, Elosu, Aranzábal y Juvenal Martyr—, que ha examinado separadamente y de forma comparativa teniendo en cuenta sus rasgos comunes y diferenciadores. No obstante, como señala Quijada, queda patente la necesidad de realizar un estudio exhaustivo de estos autores y de sus obras —teniendo en cuenta tanto los aspectos internos como los externos— que nos permita ir completando los vacíos de la historia de la lingüística en el territorio vasco.

¹² Son importantes igualmente los trabajos presentados en el homenaje a Iturriaga y publicados en el número 23 (1978) de la revista *Euskera* —entre otros, los de Villasante, Lasa, San Martín, Setién, Tellechea Idígoras— que examinan la vida y obra de Iturriaga desde diferentes perspectivas, así como los artículos de Manterola (1880, 1809) o los trabajos de Alberdi (1990) y Madariaga (2005). La obra de Iturriaga se reseña igualmente en algunos de los tratados sobre la historia de la literatura vasca (cf. Villasante 1979, Urkizu 2000).

¹³ Las actitudes en torno a la lengua vasca de Astigarraga, Iturriaga y Eguren han sido estudiadas igualmente por Madariaga (2008) en su libro sobre los apologistas y detractores del euskera.

¹⁴ Tratados que se incluyen dentro del *foco vasco* de la historia de la gramática española (Quijada 2015: 176).

2. MARCO TEÓRICO Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo se inserta, de forma general, en el marco teórico y metodológico desarrollado dentro de los estudios de historiografía lingüística. Consecuentemente, en este capítulo nos centraremos en señalar algunos aspectos de dicha disciplina, exponiendo brevemente ciertas cuestiones teóricas y metodológicas, y describiremos el modelo de análisis que nos permita llevar a cabo un estudio adecuado del corpus que hemos acotado.

Desde la institucionalización de la historiografía lingüística como una disciplina científica autónoma en la década de 1970¹, se vislumbra un interés por delimitar los aspectos metodológicos y epistemológicos de este ámbito de estudio, que comprendan los problemas y las especificidades de dicha materia y que la alejen de una mera narración histórica de los hechos lingüísticos, además de otorgarle un espacio dentro de las ciencias del lenguaje². Para ello, en primer lugar, es necesario determinar qué se entiende por *historiografía lingüística*, con palabras de Swiggers:

Linguistic historiography is the interdisciplinary study of the evolutionary course of linguistic knowledge; it encompasses the description and explanation, in terms of discipline-internal and discipline-external factors [...] of how linguistic knowledge or, more generally, linguistic know-how was arrived at and has been implemented.³ (2010: 2)

¹ Hay consenso entre los estudiosos de la disciplina en situar la institucionalización de la historiografía lingüística en el comienzo de publicación de la revista *Historiographia Linguistica*, dirigida por E. F. K. Koerner, en 1974. Tras ella, se crearon otras dos: *Histoire, Épistémologie, Langage* en 1979 y *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* en 1991 (cf. Swiggers 2009). La institucionalización y profesionalización ha sido respaldada por la creación de asociaciones y sociedades nacionales e internacionales, así como por la organización de reuniones y congresos: en 1978 se celebró en Ottawa (Canadá) la primera International Conference On The History of The Language Sciences (ICHoLS), y en ese mismo año se fundó la Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage. Por su parte, la Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas se fundó en 1884 en el Reino Unido, la North American Association for the History of the Language Sciences en 1987, la Studienkreis 'Geschichte der Sprachwissenschaft' de Alemania en 1989 y la Sociedad Española de Historiografía Lingüística en 1995 (cf. Koerner 2007). Sobre el nacimiento de la historiografía lingüística y su institucionalización, véase también Zamorano Aguilar 2008.

² Sin pretender agotar la lista de estudios sobre ello, destacamos algunos de los trabajos de Koerner (1978, 1995, 2004, 2007) y de Swiggers (1990, 2009, 2010, 2012a, 2012b), así como los de Esparza (1997a, 1997b), Vila Rubio (2001) o Zamorano (2008).

³ Por su parte, Vila Rubio (2001: 1009) considera que «el sintagma *historiografía lingüística* no debería utilizarse más que para referirse a la materia cuyo fin principal consiste en revisar y explicar los procesos de cambio que ha experimentado el pensamiento lingüístico —y no el lenguaje o las lenguas— a lo largo de la historia». Para un estudio sobre las definiciones propuestas y sus limitaciones, v. Zamorano 2008: 249-254.

Swiggers considera, por lo tanto, que la labor de la historiografía lingüística consiste en ofrecer la descripción y la explicación de la historia de las ideas lingüísticas contextualizadas (2010: 2), y en relación con esto, señala su complejidad como consecuencia de varios factores:

- (1) En la historia de la lingüística hay tradiciones (étnicas, geográficas o culturales) que se diferencian por su emergencia y su desarrollo, por su dinámica interna, por su carácter abierto o cerrado con respecto a otras tradiciones, por los tipos de abarcamiento frente al fenómeno del lenguaje, por la focalización en áreas particulares del estudio de lenguas [...].
- (2) La historia de la lingüística es un tejido integrado de acontecimientos personales y públicos (políticos, socioeconómicos, institucionales), de corrientes intelectuales y culturales, de redes sociales, de quehaceres centrados en las lenguas en sí mismas o como medios para ciertos fines [...], de reflexiones y procesos conceptuales que son subyacentes a varios tipos de actividad científica.
- (3) La historia de la lingüística presenta una gama muy vasta de productos del pensamiento y del quehacer lingüísticos: descripciones de lenguas [...], manuales (para la enseñanza/aprendizaje), obras teóricas, estudios históricos y/o comparativos, modelos de análisis o de explicación, y, además, trabajos que conciernen a la planificación de lenguas y a las políticas lingüísticas. (2009: 69)

La investigación en historiografía lingüística comprende, pues, diversos elementos que atañen tanto a las particularidades internas de la descripción lingüística como a componente externos –históricos, políticos, culturales, sociales– que deben ser tenidos en cuenta para evitar un análisis inmanente del objeto de estudio. Según Swiggers, es importante entender la historia de la lingüística como un campo compartido con otras disciplinas: «la retórica, la lógica (dialéctica), la psicología, la antropología, la sociología, la teología (y la historia de cada una de estas)» (2009: 69).

Por otro lado, en varios de sus trabajos –2004, 2009, 2010, 2012a, entre otros–, Swiggers realiza una división de la disciplina en diversas áreas específicas. Así, define la *historiografía (descriptiva)* como el «análisis y la descripción de los “contenidos significativos”» (2004: 116) y como apoyo a esta actividad descriptiva sitúa la *epihistoriografía*, dentro de la cual se integran «las actividades de edición o de traducción de textos, de corrección de errores, en aplicación a las fuentes primarias y también las actividades de documentación “prosopográfica” [...], heurística [...] y bibliográfica [...]» (2004: 116). Por su parte, considera la *metahistoriografía* como el

«trabajo reflexivo sobre la labor historiográfica, especialmente por lo que se refiere a sus aspectos metodológicos y teóricos»⁴ (2009: 71).

Esbozado el panorama de la historiografía lingüística como disciplina científica, nos centraremos a continuación en concretar un modelo de análisis que responda a la especificidad de nuestro trabajo. A este respecto, si bien nuestro objeto de estudio excede el ámbito gramaticográfico⁵, creemos que las reflexiones metodológicas planteadas por Swiggers para la historiografía de la gramaticografía didáctica –entendida esta como «la redacción de obras gramaticales con vistas al aprendizaje/enseñanza de una (o de varias) lengua(s)» (2012a: 17)– pueden ayudar a aclarar algunos de los problemas metodológicos que surgen a la hora de estudiar obras pertenecientes al ámbito escolar⁶ y, por tanto, pueden ser útiles para establecer un procedimiento adecuado para el examen nuestro corpus textual.

En el esquema que presenta Swiggers se distinguen primeramente los componentes fundamentales: el autor –esto es, «la instancia que produce el texto gramatical»–, el objeto de referencia –«la lengua en su aspecto general»–, el proceso de elaboración, el objeto descrito y el público. A su vez, dentro del proceso de elaboración se diferencian «los distintos elementos que constituyen o que influyen en la elaboración del “producto gramatical” para el público» (2012a: 24): el *aparato*, que comprende la lengua o las lenguas utilizadas por el autor para llevar a cabo su exposición, así como el

⁴ Dentro de esta, se distinguen tres tareas principales: la *constructiva*, es decir, la creación de un modelo y de un lenguaje historiográficos; la *crítica*, que trata de «evaluar tipos de discurso historiográfico y de proponer un análisis y una apreciación de los planteamientos metodológicos y epistemológicos adoptados en los textos analizados» (2009: 71); y, por último, la *metateórica*, que abarca las consideraciones sobre el objeto de estudio de la historiografía, sobre su estatus y la justificación de las formas de presentación, además de la reflexión sobre lo que es un «hecho» lingüístico.

⁵ Como se ha adelantado en la presentación, los textos que conforman nuestro corpus están constituidos no solo por tratados gramaticales, sino que se incluyen asimismo repertorios léxicos y textos dialógicos.

⁶ Para cuestiones acerca de la historia de las disciplinas escolares como campo de investigación se puede acudir, entre otros, al trabajo de Chervel (1991), que trata este asunto apoyándose en sus estudios en torno a la historia de la gramática escolar en Francia. Algunos de los aspectos más relevantes de su trabajo son el rechazo a la visión tradicional de las materias escolares como una «vulgarización científica» –y de la escuela como «un mero agente de transmisión de conocimientos elaborados fuera de ella» (1991: 66)–, así como la defensa por el reconocimiento de la realidad específica de las disciplinas escolares. El investigador señala a este respecto la importancia de la identificación, clasificación y organización de los objetivos de la enseñanza escolar –los «objetivos reales» y los «objetivos pregonados»– que van a condicionar tanto el contenido como la disposición de las enseñanzas impartidas en ella. Chervel indica, entre otros, los objetivos religiosos, los sociopolíticos, los de orden psicológico y los objetivos culturales, además de otros más sutiles, «de socialización en sentido amplio del individuo, de aprendizaje de la disciplina social, el orden, el silencio, la higiene, la urbanidad, los comportamientos decentes, etc.» (1991: 72). Destaca asimismo el papel que desempeña la pedagogía dentro de los estudios de la historia de la enseñanza (1991: 88). Sobre esto, véanse también Chervel 1981, 2006; García Folgado 2014b; Chiss 1979, Delesalle y Chevalier 1986.

metalenguaje utilizado; la *contextualización*, entendida por Swiggers como «el entorno lingüístico en el cual funciona la producción y la recepción de una obra gramatical»⁷ (2012a: 24); la *modelización*, que incluye a su vez la organización formal del texto –la macroestructura y microestructura–, la argumentación, la extensión o profundidad y la realización técnica; y la *integración*, considerada como «la posible relación entre la descripción gramatical y otros tipos de textos didácticos [...] que “acompañan” a la gramática» (2012: 27). En este sentido, se debe examinar si la obra gramatical estudiada funciona de una manera autónoma o de una manera modular, es decir, si se integra en un manual que incluye diversos elementos (textos de lectura, modelos de conversación, ejercicios, repertorios léxicos, etc.).

Por otro lado, Swiggers destaca el hecho de que la composición del «objeto descrito» pasa por unos *filtros*, por lo que se debe tener en cuenta la competencia activa y pasiva del autor en la lengua descrita en la obra gramatical; además, no se debe olvidar que este objeto «presenta una descripción selectiva de cierto tipo de utilización de la lengua en cierta época y con enfoque en ciertos puntos de interés»⁸ (2012a: 27). Asimismo, el investigador se refiere al enfoque más teórico o más práctico que el autor otorgue al texto, de gran relevancia en la configuración final del producto, así como al «filtro moldeador a través del cual una organización descriptiva, en combinación con consideraciones y decisiones de “inserción didáctica” y de integración de “circuito”, da lugar a un objeto transformado, específicamente dirigido a un público de usuarios» (2012a: 28). Swiggers señala a este respecto el escaso interés que se le ha concedido dentro de los estudios de lingüística y de gramática a la figura del receptor, componente que debería ocupar un mayor espacio dentro del análisis de los objetos textuales, ya que influye en gran medida en la configuración de los textos⁹.

⁷ Esto es, los idiomas a los que hace referencia el texto o de los cuales tienen competencia –tanto activa como pasiva– los que van a ser sus usuarios.

⁸ A este respecto, Swiggers destaca la importancia de realizar una distinción entre el «objeto de referencia», constituido por la lengua que se quiere describir y el «objeto descrito», esto es, el objeto final que presenta el autor, con unas particularidades determinadas que dependen de las pretensiones y los conocimientos del gramático. Esto implica que una gramática se presente como un «objeto “filtrado” con respecto a lo que pretende describir: “la lengua X”» (2012a: 24). La gramática nos muestra, por tanto, una *imagen* selectiva, parcial, del objeto.

⁹ Así las cosas, el investigador considera que si bien el modelo de análisis presentado puede parecer «estático», existen ciertos elementos que lo dinamizan:

(A) el contexto (político, socio-económico, lingüístico, intelectual...) que se superpone a todos los componentes del modelo y que está sometido al paso de la evolución temporal; (B) la influencia de la(s) tradición(es) que afecta al autor, al público y, muy particularmente, a la organización descriptiva; (C) la transformación que afecta, de manera

Tras haber delimitado el modelo que debe llevarse a cabo para el estudio de objetos textuales, el investigador describe los *ejes* de investigación, aproximación que debe realizarse de forma conjunta a la ya presentada y que se basa en la aplicación de un *conjunto de interrogantes* en el estudio de estos objetos textuales¹⁰ y de unas *dimensiones de indagación*, consistentes en desarrollar «una perspectiva abarcadora a través de la cual se intenta interpretar, a un nivel más elevado, los datos y los resultados de la investigación» (2012a: 32). Dentro de las dimensiones de indagación, Swiggers incluye las consideraciones acerca de la relaciones entre la gramática y otras disciplinas, la posición de la gramática en el contexto cultural e institucional, así como la «dinámica evolutiva de la disciplina» (2012a:32). Para comprender esta dinámica y la orientación del autor del texto, convenimos con el investigador en conceder una gran importancia al estudio de los paratextos, que no solo posibilitan un mayor entendimiento de los autores y los objetos textuales, sino también de los «procesos fundamentales en el desarrollo de las ideas lingüísticas» (2004: 124).

Coincidimos con Lidgett (2015: 95) en que el modelo de análisis que propone Swiggers «aporta una propuesta metodológica concreta que permite abordar los textos escolares desde su propia especificidad como instrumentos didácticos». De la misma forma, creemos que la aproximación basada únicamente en los aspectos internos del objeto textual da como resultado un estudio inmanente y secundamos la necesidad de tener en cuenta igualmente los aspectos externos. En este sentido, es de gran interés abordar el estudio atendiendo a los elementos «dinamizadores» y las dimensiones de indagación presentadas anteriormente, que nos permitan poner en contacto el objeto de estudio con los factores históricos, culturales, políticos y sociales, así como con las corrientes lingüísticas y la tradición en la que se insertan los autores.

Así pues, siguiendo lo que hemos presentado a lo largo de este apartado –y con la intención de conjugar tanto los componentes externos como los internos– hemos

inevitable, a los componentes «autor», «público» y la «lengua»; (D) el juego de estrategias de adaptación (adaptación de modelos de descripción a las estructuras o a ciertos rasgos de la lengua que se describe); (E) la evolución de la «aprehensión descriptiva» (cambios en el modo de concebir una «gramática» o un «manual», en el modo de definir un «modelo de (buen) lenguaje», en el modo de argumentar, etc.). (2012a: 28)

¹⁰ Los interrogantes que deben aplicarse al análisis se refieren a «aspectos de la estructuración de los tratamientos gramaticográficos», en los que se incluyen cuestiones como la direccionalidad –*bottom-up*, *bottom-down* o mixta– o las relaciones entre la parte de morfología y la de sintaxis, o entre la información gramatical y la léxica, etc.; aspectos de terminología, atendiendo a la innovación terminológica, la utilización de terminología latinizante o indígena, o la comparación con otras tradiciones y modelos; y cuestiones acerca de la adecuación y de exhaustividad descriptiva.

dedicado la primera parte de nuestra investigación a la presentación y descripción del contexto histórico, cultural y educativo en el que insertan las obras estudiadas (§ 3). Teniendo en cuenta que la inclusión de estos textos dentro del ámbito educativo afecta a la configuración de los materiales, hemos concedido una especial atención a la introducción del castellano dentro del sistema educativo (§ 3.3.1) así como a la situación de las escuelas en el País Vasco y las políticas desarrolladas por las instituciones vascas (§ 3.3.2). Estas cuestiones nos permiten igualmente acercarnos a desentrañar ciertas particularidades de los receptores de las obras, ya sean maestros o alumnos. Con la intención de especificar la inclusión de los tratados dentro de su tradición, hemos dedicado un apartado a describir los métodos y materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua (§ 4.1) y como lengua materna (§ 4.2). Junto con esto, y dadas las particularidades de los textos estudiados, hemos destinado un último apartado a describir la situación lingüística del País Vasco (§ 5.1; 5.2) y la producción lexicográfica y gramatical vasca (§ 5.2).

El segundo bloque de nuestro trabajo se ha destinado al estudio pormenorizado de las obras que conforman nuestro corpus, teniendo en cuenta los elementos insertos en el modelo que hemos descrito en las páginas anteriores, tanto los componentes básicos como las cuestiones que afectan al proceso de elaboración. El análisis del corpus se ha dividido en capítulos dedicados a cada uno de los autores, en los que primeramente hemos tratado de esbozar una descripción de su biografía (en los casos en los que ha sido posible), dedicando los apartados siguientes al estudio interno de los tratados. Finalmente, hemos destinado un capítulo de síntesis a realizar un examen comparativo de las obras de nuestro corpus, atendiendo a diferentes factores, con el objetivo de ofrecer una visión global que nos permita establecer las especificidades de los textos estudiados.

2.1. DELIMITACIÓN DEL CORPUS TEXTUAL

El corpus que analizamos en nuestro trabajo se ha acotado atendiendo principalmente a dos aspectos. En primer lugar, como se ha indicado en la presentación, hemos restringido nuestra investigación a los manuales escolares bilingües en euskera y castellano publicados en el territorio vasco. Por tanto, hemos reducido nuestro estudio a un corpus que representa una corriente muy determinada: los materiales lingüísticos – repertorios léxicos, gramáticas, diálogos– creados específicamente para ser utilizados en

los centros escolares de esta región y con el objetivo de facilitar el aprendizaje del castellano al alumnado vascoparlante o euskaldún. Así pues, junto con los textos gramaticales monolingües en castellano¹¹, hemos descartado además las obras bilingües y trilingües con el francés –elaboradas principalmente en la zona norte de Vasconia– así como los textos publicados en otros lugares¹².

En segundo lugar, hemos fijado un marco cronológico que se extiende, en términos generales, a lo largo del siglo XIX. El comienzo del periodo estudiado se ha establecido en el año de la publicación de la primera obra que cumple con las características que hemos señalado más arriba, según lo que hemos podido averiguar hasta el momento: el *Diccionario manual bascongado y castellano* (1825) de Luis de Astigarraga y Ugarte. A su vez, hemos limitado nuestro marco temporal al final del siglo XIX atendiendo a cuestiones políticas, económicas, sociolingüísticas y culturales a las que nos referiremos más adelante (§ 3.2.1; 3.3.2; 5.2). Cuestiones que, como veremos, serán muy relevantes en la configuración de la sociedad vasca y en la situación de las escuelas de este territorio, y que afectarán, por lo tanto, a la producción de materiales escolares. Por consiguiente, hemos situado el final de nuestro estudio en la publicación del *Método práctico de enseñar el castellano a los niños vascongados* (1883) de Eugenio de Aranzábal. Asimismo, a pesar de que han sido consultadas todas las ediciones y reimpresiones del *Diccionario manual* de Astigarraga a las que hemos podido acceder –que recogemos en el apartado V– no hemos incluido dentro de nuestro corpus las ediciones realizadas tras la muerte del autor, que se extienden hasta el primer tercio de la centuria siguiente, si bien nos referiremos brevemente a ellas en el lugar correspondiente.

Así pues, ofrecemos a continuación la lista de obras que conforman el corpus de nuestra investigación ordenadas de forma cronológica y divididas por autores¹³:

¹¹ Es decir, entre otras, las obras de Calleja (1818), Arrúe (1842), Machiandiarena (1849), Osés (1870, 1871 1874, ca. 1872), Pérez y González (1885) o Ibero (1896).

¹² Dejamos fuera, por tanto, las gramáticas vasco-francesas de Hiriart (1840) y Archu (1852), así como el *Vocabulaire trilingue français-espagnol-basque* (1899) de Juvenal Martyr y la *Gramera berria* [Nueva gramática] (1850) de Francisco Jáuregui, a los que nos referiremos más adelante (§ 3.3.2.1; 5.3).

¹³ Las fichas bibliográficas completas de estas obras se ofrecen al comienzo del apartado dedicado al análisis del corpus (II. § 0).

1. Luis de Astigarraga y Ugarte (1767-1840)
 - 1.1. *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática* (1825)
 - 1.2. *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática* (1827)
 - 1.3. *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática* (1839)
 - 1.4. *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática* (1840)
2. Agustín Pascual Iturriaga (1778-1851)
 - 2.1. *Arte de aprender la lengua castellana. Para el uso de las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa* (1841)
 - 2.2. *Diálogos basco-castellanos. Para las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa* (1842)
3. Juan María de Eguren y Múgica (1828-1880)
 - 3.1. *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas* (1867)
 - 3.2. *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano para el uso de los vascongados que quieran aprender el castellano* (1868)
 - 3.3. *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano* (1876)
 - 3.4. *Diccionario vasco-castellano y método para enseñar el castellano a los vascongados* (1876)
 - 3.5. *Diccionario manual castellano-vasco* (1876)
4. Eugenio J. de Elosu (¿?-1869-¿?)
 - 4.1. *Elementos de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas de aldea* (1869)
5. Eugenio de Aranzábal (¿?-1883-¿?)
 - 5.1. *Método práctico de enseñar el castellano a los niños vascongados* (1883)

3. CONTEXTO HISTÓRICO, CULTURAL Y EDUCATIVO

En el apartado anterior hemos puesto de manifiesto la importancia de conocer las circunstancias que rodean la producción de los textos. Así pues, hemos dedicado un capítulo a examinar de forma pormenorizada el contexto histórico, social, cultural y educativo del periodo, que será determinante en la configuración de los tratados que examinamos.

3.1. ANTECEDENTES: EL SIGLO XVIII

El siglo XVIII estuvo marcado por una situación de dicotomía. Por un lado, la nueva dinastía de los Borbones manifestó una actitud de reformismo y modernización del Estado¹, influenciada además por la corriente ilustrada que penetró con mayor fuerza en la segunda mitad de la centuria, tras la muerte de Felipe V en 1746² (Tortella 2002b: 375). Por otro, destacaron dos factores que contribuyeron a frenar esta disposición: la rigidez estructural de la sociedad española, que continuó con una división estamental, en la que permanecieron los privilegios de las capas más altas y que impidió la llegada de grandes reformas al pueblo llano; y los constantes conflictos bélicos internacionales —a excepción del periodo de reinado de Fernando VI (1746-1759)³—, que vaciaron las arcas del estado e imposibilitaron llevar a cabo gran parte de las propuestas de renovación (cf. Tortella 2002b, Aguilar Piñal 1991).

Entre las reformas que se realizaron en este periodo, señalamos brevemente la creación de organismos y academias para fomentar la modernización del Estado: durante el siglo XVIII se fundaron varias instituciones que se fueron gestando como grupos de tertulia privados y que finalmente contaron con la protección real⁴, la primera

¹ Las principales novedades originadas por esta nueva dinastía se detallan en García Cárcel 2002. Sobre la llegada de los Borbones a la Corona y la Guerra de Sucesión, *vid.* Aguilar Piñal 1991, León Sanz 2002, Kamen 1974.

² Si bien esta conducta de cambio y de modernización de la sociedad española está presente ya en los grupos de intelectuales y los *novatores* a finales del siglo XVII (Tortella 2002b: 375; García Folgado 2013, Astigarraga 2003).

³ El reinado de Fernando VI se distingue por constituir un periodo de paz entre los gobiernos marcadamente belicosos de su padre, Felipe V, y su sucesor Carlos III (Tortella 2002a: 155). Fue un rey discreto que supo acompañarse de buenos consejeros, que fomentó la cultura y favoreció la «recuperación económica interior» (Tortella 2002a: 134), después de lograr su objetivo de establecer la paz «vigilante» con las potencias europeas.

⁴ El amparo de estas instituciones por el monarca confería prestigio a la Corona y permitía asimismo tener el control de los centros de actividad intelectual, actitud acorde con el centralismo absolutista (Tortella

de las cuales fue la Real Academia Española –nacida en las reuniones amparadas por el marqués de Villena–, que consiguió el permiso real en octubre de 1714⁵. A esta le siguió la Real Academia de la Historia, construida en 1738. Entre las diversas academias e instituciones auspiciadas por los Borbones, debemos señalar la creación de la Biblioteca Real –predecesora de la actual Biblioteca Nacional– en 1716 o la Real Academia de las tres Nobles Artes en 1757, además de otras dedicadas a las ciencias y la tecnología (cf. Tortella 2002b).

Otro de los aspectos significativos de este siglo fue la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País, a semejanza de las existentes en diversos países europeos, que se erigieron con el fin de optimizar las actividades agrícolas, industriales, comerciales y sanitarias (Tortella 2002b: 340; Aguilar Piñal 1991). La precursora fue la Sociedad Bascongada de los Amigos del País –sobre la que hablaremos más adelante (§ 3.1.1; 4.2)– y siguiendo su ejemplo, se fueron creando otras en diferentes puntos del territorio, entre las que destaca la Sociedad Económica Matritense⁶. Las Sociedades Económicas concedieron una gran importancia a la educación y a la formación de la juventud mediante los métodos más innovadores, debido al interés de los ilustrados en renovar e impulsar los conocimientos científicos y culturales. No obstante, estas instituciones comenzaron su declive a partir de 1785, coincidiendo con la quiebra económica derivada de los gastos y los conflictos bélicos del reinado de Carlos III (1759-1788)⁷.

En cuanto a la educación, se debe hacer hincapié en la escasa alfabetización de la mayor parte de la población (cf. Aguilar Piñal 1991; García Folgado 2013), factor que repercutía en las posibilidades de un adecuado desarrollo del país. Las reformas en

2002b: 336). Aguilar Piñal (1991) ofrece un ilustrativo recorrido por las tertulias más significativas del siglo XVIII.

⁵ Existe abundante bibliografía sobre las cuestiones relacionadas con la fundación y la historia de la Corporación; mencionamos únicamente los conocidos trabajos de Zamora Vicente (1999) y García de la Concha (2014).

⁶ La proliferación de las Sociedades Económicas se debió principalmente al apoyo brindado por Campomanes (1723-1802), reflejado en su *Discurso sobre el fomento de la industria popular* de 1774 –en la que anima a la creación de la industria popular para lo que defiende la creación de estas sociedades– y en el *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* de 1775. Cf. Aguilar Piñal 1991: 194; Hernández 2002: 285; Roura i Aulinas 2002a: 200; Astigarraga 2003: 70 y ss.; Imízcoz 2008; Puellas 1991.

⁷ El reinado de Carlos III se enmarca dentro del absolutismo ilustrado, imperante en el continente, en el que las iniciativas de cambio van de la mano los ideales de racionalismo y de progreso que respalda la Ilustración (Roura i Aulinas 2002a:172). Sin embargo, los constantes conflictos internacionales, que acabaron afectando también al Estado –como la participación en la Guerra de los Siete Años (1756-1763)– incrementaron el empobrecimiento y frenaron su actitud reformista.

este ámbito fueron escasas en la primera mitad de la centuria, pero en el reinado de Carlos III, junto con la creación de las academias e instituciones, se realizaron varias disposiciones concernientes a la enseñanza. Para nuestro estudio es de gran importancia la promulgación de la Real Cédula del 23 de junio de 1768, en la que se establece el uso del castellano como lengua para la enseñanza de primeras letras y humanidades, en detrimento del latín, y también –como señala García Folgado (2013: 10)– de las lenguas regionales⁸. En dicha Real Cédula se disponía lo siguiente:

VII. Que la enseñanza de primeras Letras, Latinidad y Retórica, se haga en lengua Castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose también por el Consejo a los Diocesanos, Universidades y Superiores Regulares, para su exacta observancia y diligencia en estender el idioma general de la Nación, para su mayor armonía, y enlace recíproco. (Sánchez 1803: 114)

Es relevante igualmente la cédula de 1780, en la que se aprobó el Colegio Académico de Primeras Letras –que «marca el inicio de la secularización del magisterio»⁹ (Aguilar Piñal 1991: 77)– y se estableció el uso de la *Gramática* y la *Ortografía* publicadas por la Academia¹⁰; así como la Cédula de 12 de julio de 1781, en la que instauró como obligatoria la enseñanza primaria. Junto con esto, cabe señalar la trascendencia de la expulsión de los jesuitas en 1767, en el reinado de Carlos III, con el pretexto de haber sido los instigadores del denominado «motín de Esquilache»¹¹.

⁸ No obstante, la investigadora indica que la Iglesia amparaba la utilización del catecismo en las lenguas regionales, como en el caso del catalán, pero también del vasco (cf. Olachea 1985: 167). Evidencia de esto es la publicación de diversos textos catequéticos en euskera durante el periodo (cf. § 3.3.2.1). Por otro lado, Zalbide (1990: 224-225) afirma que, si bien se puede pensar que estas medidas obtuvieron ciertos resultados en provincias como Navarra y Álava y en las zonas urbanas, en las localidades pequeñas y rurales la influencia fue muy limitada, debido en buena medida a la orografía y la distribución de los habitantes. Hablaremos sobre ello más adelante (§ 5.1; 5.2).

⁹ Hasta entonces, la educación estaba en manos de los maestros que dependían de la Congregación de San Casiano o de instructores particulares (cf. Aguilar Piñal 1991; García Folgado 2013; Recarte 1990).

¹⁰ Incluimos un fragmento de la cédula de 1780:

[...] En todas las escuelas del Reyno se enseñe a los niños su lengua nativa por la Gramática que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua: previniendo, que a ninguno se admita a estudiar Latinidad, sin que conste antes estar bien instruido en la Gramática española.

Que asimismo se enseñe en las escuelas a los niños la Ortografía por la que ha compuesto la misma Academia de la Lengua: y se previene, que para facilitarles esta enseñanza, los maestros pongan en las muestras, que les dan para escribir, las reglas prácticas de esta Ortografía, que son las que están de letra cursiva al fin de cada capítulo, en las cuales se recapitula brevemente los preceptos que por extenso se han dado en él; pues con el ejercicio continuo de escribirlas diariamente las aprenderán de memoria sin trabajo. (*Novísima recopilación* 1805: 4)

¹¹ Los jesuitas eran percibidos como contrarios a la política reformista, como una amenaza a los intereses monárquicos, y contaban con un gran poder para extender su influencia, sobre todo en la enseñanza,

Durante este periodo, el castellano fue adquiriendo un estatus diferente, que había comenzado a gestarse ya con los *novatores* del siglo precedente: con la nueva dinastía se fomentó el uso del español como lengua de la educación, por lo que las instituciones y las compañías religiosas que contaban con centros escolares trataron de cumplir este mandato, distanciándose del tradicional uso del latín como lengua para la docencia. En consonancia con esta «política lingüística institucionalizadora» (García Folgado 2013: 12) de los Borbones se situó también la fundación de la Academia, que contaba con la protección real y cuyas publicaciones constituirían el modelo a seguir en el estudio de la gramática y la ortografía españolas. De igual manera, el uso del castellano como lengua vehicular para la enseñanza y la divulgación de la cultura y la ciencia le proporcionó una consideración de «conocimiento útil», que fomentó la proliferación de reflexiones sobre la lengua y de obras para la enseñanza de la gramática española (cf. § 4.2):

Esta revalorización del español y las nuevas circunstancias educativas conllevan el aumento de las inquietudes gramaticales de los eruditos y la aparición de diversas obras con un evidente objetivo didáctico que lleva desde la casi inexistencia de gramáticas para españoles entre 1492 y 1768 a la cantidad de obras, de calidad diversa, que se publican entre la segunda mitad del XVIII y el principio del XIX [...]. (García Folgado 2013: 13)

3.1.1. El País Vasco en el siglo XVIII

Dentro el territorio vasco, esta centuria también estuvo marcada por diversos enfrentamientos, y especialmente contra la Corona, con respecto a los privilegios con los que contaban estas provincias. Tras la Guerra de Sucesión (1701-1713) –frente a lo ocurrido en Aragón, Cataluña, Valencia y Mallorca– el País Vasco y Navarra conservaron sus fueros gracias a su apoyo al candidato Borbón; sin embargo, la región contaba con otras concesiones con las que la Corona debía lidiar, entre las que destaca la existencia de «aduanas o tablas de puertos secos», colocadas entre Castilla y el País Vasco en Orduña, Valmaseda y Vitoria. A lo largo de este siglo, los Borbones trataron de mover las aduanas a la costa, y esto suponía a las provincias vascas la pérdida de la libertad de comercio de la que habían gozado hasta ese momento¹² (cf. Angulo Morales

hecho que también se podía considerar como una amenaza para la Monarquía (Roura i Aulinas 2002a: 191). Tampoco gustaba su dependencia de Roma: era la compañía más cercana al Papa y esto generaba tensiones con el regalismo borbónico y europeo (cf. Hernández 2002).

¹² Las exportaciones de los productos vascos apenas pagaban impuestos, y las importaciones estaban libres de ellos. Además, las mercancías vascas entraban sin cargo a Castilla. Así pues, el País Vasco era una «zona de libre cambio», una «zona franca», como señala Porres Marijuán (2004: 274).

y Reguera 2004; Angulo Morales 2004), hecho que originó diversos enfrentamientos¹³. Aparte de los conflictos internos, las disputas internacionales afectaron también a la sociedad vasca del siglo XVIII, y especialmente la Guerra de la Convención (1793-1795) entre Francia y España. La contienda tuvo lugar mayoritariamente en el territorio vasco y perjudicó de forma considerable el desarrollo de estas provincias, tanto en el ámbito económico como en el demográfico y social (cf. Urrutikoetxea 2004: 97; Ortiz de Orruño 2005: 28).

A pesar de que el setecientos fue un periodo muy conflictivo en la región vasca, esto no impidió que se llevaran a cabo ciertas reformas en la educación –sobre todo en la segunda mitad de la centuria– impulsadas principalmente por los ilustrados vascos¹⁴. El País Vasco contaba ya con un centro de enseñanza de gran importancia, la Universidad de Oñate fundada en 1550¹⁵, así como con escuelas públicas y privadas –sobre todo, de órdenes religiosas¹⁶– en diversos lugares de la región. No obstante, en el ámbito educativo tuvo una importante transcendencia la creación en 1765 de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País –impulsada por Francisco Javier de Munibe e Idiáquez, conde de Peñaflorida (1723-1785), Manuel Ignacio de Altuna (1722-1762) y Joaquín de Eguía y Aguirre (1733-1803)–, que contaba con un propósito claro, como se especifica en sus Estatutos:

¹³ Así, en 1717 se dictó un Decreto Real por el cual se trasladaban estas aduanas a los puertos de mar (Larrea y Mieza 1991:118), medida que las provincias vascas tomaron como contraria a los fueros. A pesar de ello, el decreto se llevó a cabo –primero en Guipúzcoa, y un año más tarde en Vizcaya– y como consecuencia de esto proliferaron las sublevaciones populares, especialmente en Vizcaya, que dieron lugar al levantamiento –o *matxinada* (cf. Porres Marijuán 2004: 261)– de 1718. Finalmente, y tras la represión de los amotinados por parte de la Corona, en 1722 se volvieron a colocar las aduanas en su lugar de origen. En 1766, y esta vez principalmente en Guipúzcoa, se volvió a gestar una *matxinada*, que coincide con las hostilidades generadas por todo el país –como consecuencia de la carestía del pan y la liberalización del comercio de grano– y con el motín de Madrid por las reformas propulsadas por Esquilache (Porres Marijuán 2004: 274). Sobre las *matxinadas*, v. también García de Cortázar y Lorenzo 2000; Uriarte 1985; Zabala 1985.

¹⁴ Muchos de ellos, pertenecientes a la nobleza vasca, habían acudido a centros educativos en el extranjero –entre otras cosas, como consecuencia de las insuficiencias de la enseñanza en el territorio (cf. § 3.3; 5.1)– y allí adquirieron las ideas de la Ilustración. Hay un gran número de trabajos sobre la Ilustración vasca; entre ellos, podemos citar Astigarraga 2003 y Estévez 1985; y en relación con su interés en la educación y la *RSBAP*, destacamos la completa obra de Recarte (1990), así como Areta 1990; Benito 1990; Aguilar Piñal 1971, 1991; Chaparro 2009; García Folgado 2008.

¹⁵ No obstante, esta Universidad entró en declive desde mediados del XVIII y además, debido a la Guerra de la Convención, tuvo que trasladarse a Vitoria. Allí siguió en funcionamiento, aunque con severos problemas económicos causados por el conflicto. Finalmente, por el decreto de 11 de noviembre de 1842, la Universidad de Oñate se transformó en Instituto de Segunda Enseñanza (Angulo y Reguera 2004; Aguilar Piñal 1991; Rubio 2003). Como indicaremos más adelante, Agustín Pascual Iturriaga acudió a esta Universidad (II, § 2).

¹⁶ Principalmente jesuitas, que tenían escuelas en Azcoitia, Vergara, Oñate, San Sebastián y Loyola (Recarte 1990: 15).

El objeto de esta Sociedad es el de cultivar la inclinación, y el gusto de la Nación Bascongada hacia las Ciencias, bellas letras y Artes: corregir y pulir sus costumbres: desterrar el ocio, la ignorancia y sus funestas consecuencias: y estrechar más la unión de las tres Provincias Bascongadas de Alaba, Vizcaya y Guipúzcoa. (*Apud* Recarte 1990: 61)

La Bascongada favoreció el establecimiento de instituciones educativas en diversos lugares y, con un claro enfoque utilitario de la educación, instauró un centro de enseñanza profesional en Vergara, el Real Seminario Patriótico Vascongado –que a finales de la centuria pasó a llamarse Real Seminario de Nobles de Vergara–, abierto en 1776. Se creó así un lugar en el que se trató de continuar con la tradición y los valores del Antiguo Régimen, pero también de estimular la renovación y la modernidad propias de la Ilustración (cf. Chaparro 2009). La Bascongada, en su mejora de las escuelas de primeras letras, estableció la enseñanza de la gramática y la ortografía castellanas de acuerdo con las obras de la Real Academia, y para ello, la Comisión de Política, Buenas Letras y Educación promovió la creación de extractos de estos textos (cf. García Folgado 2006; 2008; 2011a; 2013; Recarte 1990). Se observa, por tanto, que los ilustrados de la Bascongada se mostraron de acuerdo con la política lingüística castellanizadora conforme con el centralismo borbónico, con un objetivo utilitarista, pues era la lengua nacional y la posibilitadora del progreso en diversos ámbitos¹⁷. No obstante, no faltaron las críticas a esta enseñanza en castellano y que abogaban por la educación en euskera, además de iniciativas desde la propia Sociedad¹⁸. Se debe destacar también la utilización de la *Gramática* y la *Ortografía* de la Corporación, pues, como afirma García Folgado (2008: 163), «conlleva un reconocimiento de la Academia

¹⁷ En este sentido, Imízcoz (2001: 109) se refiere a «la existencia de una demanda social» de las élites vascas para el aprendizaje de la lengua castellana, como instrumento para medrar en sus carreras y acceder a posiciones de poder –administrativas, militares, eclesiásticas y económicas– del Estado. Es más, basándose en el testimonio del jesuita Manuel de Larramendi (1690-1766), afirma que las élites vascas no solo perseguían aprender castellano con el objetivo de «hacer carrera», sino que optaban por utilizar dicho idioma como señal de calidad, de diferenciación social (cf. § 5.1). Así las cosas, «el contraste lingüístico y cultural tendió a hacerse cada vez más agudo entre la minoría de familias de la élite local y la mayoría de la población campesina» (2001: 10).

¹⁸ Es conocida la carta firmada por un «Amigo Alabés» en la que se reprueba la elaboración de extractos de los textos académicos, tarea que se estima innecesaria, así como la introducción de la gramática castellana, pues se opina que se debería enseñar primeramente en la lengua nativa, el vasco (cf. Benito 1990; Recarte 1990; García Folgado 2008). A pesar de la postura de la Bascongada, que consideraba que la lengua vasca era poco compatible con el cultivo de la ciencia y con la educación, se realizaron algunos acercamientos al conocimiento de este idioma: el conde de Peñaflores encomendó la elaboración de un diccionario vasco-castellano a José María Aizpirtarte (1751-1809), obra que finalmente quedó inédita. Sobre la posición de la Bascongada en torno a la lengua vasca véanse los trabajos de Madariaga (2008, 2014) e Intxausti (2014a, 2014b).

Española como directora lingüística de la nación y de su obra como esencial para la enseñanza». La investigadora resume así las intenciones de los ilustrados vascos:

Los ilustrados se muestran favorables a la enseñanza de la gramática española, tanto desde el punto de vista del reformismo educativo [...], como desde un posicionamiento más político basado en el centralismo borbónico y no exento tampoco de la idea de reforma –esto es, una Nación = una lengua, una moneda, etc.; pero también por la importancia del castellano como lengua de transmisión de las reformas, de modernización. (García Folgado 2008: 158-159)

3.2. EL SIGLO XIX

Durante el último tercio del siglo XVIII y el inicio del XIX se llevó a cabo una serie de cambios políticos, sociales, económicos, culturales que «erosionaron irremediamente las viejas estructuras de Europa occidental» (Ortiz de Orruño 2005: 17). Dicho fenómeno, que se desarrolló de forma diferente en cada país, se conoce como la *crisis del Antiguo Régimen*, y en él se asentaron las bases de la sociedad liberal, que difería de la sociedad tradicional estamental vigente hasta el momento¹⁹. En el caso de España, la crisis del Antiguo Régimen ha sido enmarcada generalmente entre la Guerra de la Independencia (1808-1814) y la Primera Guerra Carlista (1833-1840). La transición de un sistema a otro no fue estable a lo largo de los años, pues no faltó oposición a este fenómeno desde las facciones más tradicionales, y esto generó diversos conflictos –e incluso guerras civiles– a lo largo de la etapa.

El comienzo del siglo XIX en España estuvo determinado por la Guerra de la Independencia (1808-1814), en la que las potencias de España, Reino Unido y Portugal se unieron contra las pretensiones de Napoleón, que situó a su hermano José Bonaparte en el trono español, tras las abdicaciones de Carlos IV y Fernando VII en Bayona²⁰. La resistencia mayoritaria de la población provocó el levantamiento contra el francés y la creación de juntas locales y provinciales –y más adelante de la Junta Central–, que asumieron el poder político en la situación bélica. En 1810 se convocaron Cortes en Cádiz que, según Bahamonde y Martínez (2011: 59-60), contrajeron una doble tarea:

¹⁹ «La evolución del sistema liberal estuvo en función de distintos grupos sociales que se fueron incorporando a su práctica política, y en relación con el progresivo desarrollo económico y social del país» (Bahamonde y Martínez 2011: 18). Véanse también Artola y Pérez Ledesma 2005; Ortiz de Orruño 2005.

²⁰ Sobre la Guerra de la Independencia y el gobierno de José I Bonaparte, *vid.* Roura i Aulinas 2002b; Bahamonde y Martínez 2011: 24-49; Artola 1997: 17-34.

Por un lado, el dismantelamiento jurídico del Antiguo Régimen, una de cuyas piezas básicas era el régimen señorial, con la definición de las relaciones económicas y sociales en función de la lógica del mercado. Por otro, la elaboración de una Constitución²¹ que diera lugar a la creación de un nuevo sistema político y a una nueva configuración del Estado.

Finalizada la guerra, Fernando VII accedió al trono de España e invalidó las reformas realizadas (cf. 3.3.1) y la Constitución de Cádiz, dando paso a un periodo absolutista en el que se llevó a cabo una represión tanto de los liberales responsables de la Constitución de Cádiz como de los *afrancesados*, que habían apoyado el reinado de Bonaparte (cf. Bahamonde y Martínez 2011; Artola 1997). Es el caso, entre otros, de Luis de Astigarraga y Ugarte, quien hubo de exiliarse en Francia como consecuencia de sus ideas liberales y de su participación en el gobierno de Bonaparte (II, § 1). La represión generó un gran descontento entre diferentes facciones y se sucedieron los pronunciamientos en contra del absolutismo²², hasta el levantamiento de Riego (1784-1823) en 1820 por el que Fernando VII fue obligado a jurar la Constitución de Cádiz. Comenzó así un breve periodo conocido como Trienio Liberal (1820-1823), en el que se permitió la vuelta de los exiliados y en el que, junto con el restablecimiento de las disposiciones legales anteriores a 1814, se incorporaron otras nuevas²³, como el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, que comentaremos más adelante (§ 3.3.1). La etapa liberal finalizó con la intervención del ejército francés –los denominados *Cien mil hijos de San Luis*– en 1823 para la restauración de la monarquía absoluta y la recuperación de la soberanía por parte de Fernando VII. Con ello se dio inicio a la Década Ominosa (1823-1833), así calificada por la fuerte opresión a la

²¹ Según Calvo Caballero (2002: 24-25) esta constitución, así como los decretos que la acompañan, implican una revolución política –por el establecimiento de la soberanía nacional, o la división de poderes–, social –puesto que instaura la igualdad ante la ley– y económica, pues «defiende las doctrinas del librecambio».

²² Calvo Caballero (2002: 26) afirma que «el pronunciamiento será en adelante un instrumento de la revolución liberal y, al tiempo, un eslabón del *protagonismo militar* que empieza a marcar la historia contemporánea de España, desde la Guerra de la Independencia». No obstante, se debe tener en cuenta asimismo la importancia de la intervención civil en dichos pronunciamientos, pues estas «aportaban el factor decisivo para la resolución del conflicto» (Artola 1997: 49).

²³ Asimismo, las libertades constitucionales de este periodo coadyuvaron a la «eclosión del debate político y sus espacios de sociabilidad» (Bahamonde y Martínez 2011: 121), dando lugar a la creación de «sociedades de hablar» y la proliferación de tertulias en cafés (cf. § 3.3). El nivel de organización de estas reuniones era diverso, desde agrupaciones informales –similares a las reuniones a las que asistía Agustín Pascual Iturriaga (cf. II, § 2)– hasta sociedades que contaban con estatutos y que estaban en proceso de institucionalización. En esta etapa destaca igualmente la formación de sociedades patrióticas (cf. Artola 1997).

facción liberal²⁴, en la que se invalidaron todos los decretos firmados en el Trienio, si bien se realizaron algunas reformas²⁵.

El periodo final del reinado de Fernando VII y su muerte en 1833 estuvieron marcados por el conflicto acerca de su sucesor en el trono. Isabel II fue nombrada reina –y su madre María Cristina, regente–, hecho que impidió el ascenso al trono de Carlos María Isidro de Borbón, hermano del monarca fallecido, que contaba con el apoyo de la facción realista y carlista (Bahamonde y Martínez 2011). El pretendiente se rebeló contra esta resolución, dando lugar así al comienzo de la Primera Guerra Carlista (1833-1840)²⁶. Según Artola (1997: 63), esta disputa «determinó a la reina María Cristina a realizar una rápida transformación del régimen para dar satisfacción a las aspiraciones de los liberales, única fuerza social capaz de mantener los derechos de su hija Isabel al trono». Mediante el Estatuto Real de 1834 –de corte moderado– se asentó un régimen de soberanía compartida entre las Cortes y la Corona, aunque más adelante, en 1836, se decidió recuperar y reformar la Constitución de 1812. Esto derivó en la elaboración de un texto nuevo, la Constitución de 1837, calificada por Calvo Caballero (2002: 37) como «una de las más representativas del ideario progresista», a pesar de que contenía ciertos rasgos moderados que favorecieran la estabilidad política²⁷. Con todo, el pronunciamiento de la facción progresista en 1840 protagonizado por el general Baldomero Espartero (1793-1879) obligó a la regente a abandonar su posición, que fue ocupada por el general en 1841. Sin embargo, la regencia de Espartero se vio igualmente dañada por varios conflictos y dificultades²⁸, por lo que, tras el éxito del alzamiento moderado, en 1843 tuvo que renunciar a su puesto. Se dio así comienzo al

²⁴ Como indicamos en el segundo bloque (§ 2), en este periodo Agustín Pascual Iturriaga fue acusado de adepto al sistema constitucional, apartado de su labor eclesiástica y docente y desterrado de su localidad.

²⁵ El reinado de Fernando VII estuvo afectado por una mala situación económica, debido a los conflictos bélicos y la consiguiente destrucción del país, así como al proceso de emancipación de las colonias americanas (Calvo Caballero 2002; Artola 1997). Junto a la cuestión sucesoria, uno de los puntos de inflexión de esta década fue la revuelta de los agraviados o *malcontents* en Cataluña en 1827.

²⁶ No nos detenemos a describir el desarrollo de la contienda, a la que nos referiremos en § 3.2.1. Sobre ella, se pueden consultar Bahamonde y Martínez 2011: 188-196; Artola 1997.

²⁷ Según Artola (1997: 130), la Constitución de 1837 es «la versión española del modelo de monarquía constitucional», caracterizada por buscar el equilibrio entre el poder de la Corona y la representación nacional. Otra de las acciones más relevantes durante la regencia de María Cristina (1833-1840) fue la desamortización de los bienes eclesiásticos, promovida por el entonces Ministro de Hacienda Juan Álvarez Mendizábal (1790-1853) para poder hacer frente, entre otras cosas, a los gastos que ocasionaba la guerra carlista. Como señala Calvo Caballero (2002: 37), la desamortización de Mendizábal motiva desavenencias entre el clero y el Estado, pero también «favorece el surgimiento de un buen número de propietarios que, en adelante, defenderán el liberalismo para así salvar sus propiedades».

²⁸ Sus medidas centralizadoras promovieron la resistencia de las provincias vascas (§ 3.2.1) y de Barcelona (cf. Calvo Caballero 2002, Bahamonde y Martínez 2011).

reinado de Isabel II, que se prolongó hasta 1868 dividido en diferentes etapas, y cuya política estuvo determinada por la pugna entre moderados y progresistas.

Durante la conocida como Década Moderada (1844-1854), época de crecimiento económico, se llevaron a cabo reformas políticas y administrativas centralizadoras²⁹ y se elaboró la Constitución de 1845, de corte moderado. Sin embargo, debido al clima de crisis política y económica, tras la revolución de 1854 se dio paso al periodo conocido como Bienio Progresista (1854-1856) en el que, a pesar de constituirse como una etapa de gran inestabilidad política, se realizaron ciertas disposiciones para la modernización económica³⁰. A pesar del auge de la economía, se sucedieron los motines populares y aumentó la conflictividad social, por lo que la llegada del general O'Donnell (1809-1867) al gobierno en 1856 dio fin al Bienio e inició un proceso de restablecimiento del sistema moderado anterior (Artola 1997: 213). Esta etapa fue una época de cierta expansión económica, pero a partir de 1863 se sucedieron gobiernos débiles y de poca duración, que originaron de nuevo un desequilibrio político.

Esta inestabilidad, además de otros factores como la crisis económica de 1866, fueron los desencadenantes de la revolución de septiembre de 1868 –conocida como la *Gloriosa*–, que dio comienzo al Sexenio Revolucionario o Democrático³¹ (1868-1874). En él se promulgó la Constitución de 1869, considerada como la primera constitución democrática. Fue una etapa de gran conflictividad, debido a la oposición política y social, el endeudamiento de Hacienda, las fricciones con las instituciones eclesiásticas

²⁹ Entre otras reformas (cf. Bahamonde y Martínez 2011), se promovió la centralización administrativa, con excepción de las provincias vascas y de Navarra. Además, la enseñanza pasó a manos del Estado, que elaboró un nuevo plan general de estudios, el conocido como *Plan Pidal* (§ 3.3.1). Las políticas de centralización que se llevaron a cabo a lo largo de la centuria son el resultado del intento de aplicación de los derechos de igualdad de los ciudadanos, aunque como advierten Bahamonde y Martínez (2011: 21),

a pesar de la vocación centralista de todas las familias liberales española, técnicamente resultó un centralismo imperfecto. Ni el sistema de transporte, educación, justicia, o el funcionamiento administrativo lograron llevar a cabo en toda su extensión esta vocación centralizadora, que además convivió con residuos forales hasta 1876. De hecho, el desarrollo del liberalismo español del siglo XIX hay que entenderlo como resultado de un pacto tácito o explícito, según las ocasiones, entre unas élites asentadas en Madrid y otras regionales [...].

³⁰ La Ley General de Desamortización de Madoz de 1855, la Ley de Ferrocarriles de 1855 y la Ley de Banca y Sociedades de Crédito de 1856, entre otras (Calvo Caballero 2002: 46).

³¹ Bahamonde y Martínez explican la revolución de 1868 como consecuencia de varias causas: entre otras, señalan la crisis económica y política, así como las diferentes iniciativas de las élites políticas, militares e intelectuales que rechazaban la situación y proponían otras vías de actuación:

El retraimiento electoral de progresistas y demócratas, la noche de San Daniel de 1865, la crisis financiera de 1866, las barricadas de San Gil de 1866, la eclosión del «mito Prim» como instrumento de movilización popular, el Pacto de Ostende de 1866 y el abandono de la Unión Liberal de las filas isabelinas, el inmovilismo del partido moderado, las muertes de O'Donnell y Narváez y la crisis de subsistencias de 1867-68. (2011: 526)

y, especialmente, los problemas derivados de la guerra de Cuba. Junto con esto, la debilidad del breve periodo de monarquía de Amadeo I de Saboya (1871-1873) fortaleció a la oposición de republicanos, alfonsinos y carlistas (Calvo Caballero 2002: 73). Así, en Navarra, País Vasco y parte de Cataluña se activó nuevamente la guerra carlista (§ 3.2.1). La complicada situación política y social se agravó además con la expansión del movimiento obrero (Bahamonde y Martínez 2011; Artola 1997). Ante esta situación, Amadeo I finalmente abandonó el trono en 1873 y en febrero de ese año se proclamó la I República.

No obstante, la inestabilidad del sistema, la continuidad de los conflictos cubano y carlista, la debilidad económica y los problemas dentro de la facción republicana favorecieron el fortalecimiento de los partidarios del retorno de la monarquía (cf. Bahamonde y Martínez 2001; Martínez Cuadrado 2001), por lo que –tras la difusión del Manifiesto de Sandhurst firmado por el entonces príncipe Alfonso de Borbón³²– en diciembre de 1874 el general Martínez Campos (1831-1900) realizó un pronunciamiento en Sagunto en el que se apoyaba la proclamación de Alfonso XII. Comenzó así el periodo conocido como la Restauración, en el que se incluyen el reinado de Alfonso XII (1875-1885) y la regencia de María Cristina de Habsburgo (1885-1902), que se mantuvo durante parte del reinado de Alfonso XIII (cf. Calvo Caballero 2002). Junto con el establecimiento de la Constitución de 1876, destaca la instauración del nuevo sistema político ideado por Antonio Cánovas del Castillo, basado en la alternancia en el Gobierno entre dos partidos, a semejanza del sistema inglés³³. Es una época de estabilidad política, frente a los periodos anteriores, en la que se produjo, además, un crecimiento económico –tras el fin de los conflictos bélicos– que se prolongó hasta comienzos de los años ochenta³⁴. No obstante, la denominada *crisis*

³² En el documento, elaborado por Antonio Cánovas del Castillo (1828-1897), se explicitan las características fundamentales del sistema de la Restauración.

³³ Cánovas como líder del partido conservador y Práxedes Mateo Sagasta (1825-1903) como cabeza del liberal. La Constitución de 1876, de gran flexibilidad, dejaba indefinidos varios aspectos, que luego podían ser legislados. Así, permitía gobernar tanto al partido liberal como al conservador. El sistema de alternancia de los dos partidos se cimentó en los pactos llevados a cabo en 1885 entre dichos líderes (Martínez Cuadrado 2001: 57). El turno se consolidó mediante la manipulación de las elecciones, con la acción de los caciques locales (Calvo Caballero 2002: 82): Este sistema impedía que otros partidos contrarios al régimen llegasen al gobierno. En la derecha se encontraba el movimiento carlista, cuya facción más opuesta al sistema se escindió dando lugar al integrismo; por la izquierda, los republicanos y los socialistas (cf. Martínez Cuadrado 2001).

³⁴ El impulso económico se debió en buena parte al progreso en los sectores de la industria y el comercio. Asimismo, se mejoró el transporte, con el aumento de la red de carreteras y de ferrocarril, y se desarrollaron las telecomunicaciones. No obstante, el impulso económico español fue más modesto que el de otros países europeos como Gran Bretaña, Alemania o Francia (cf. Calvo Caballero 2002).

agrícola-pecuaria afectó a España a finales de los ochenta y mediados de los noventa, para cuya superación se promovieron medidas proteccionistas –que coincidían con las llevadas a cabo también en otros países europeos– como el Arancel de 1891 (cf. Calvo Caballero 2002). Los últimos años de la centuria estuvieron marcados por un crecimiento limitado de la economía (Martínez Cuadrado 2001: 67) así como por el proceso de emancipación de las colonias de Cuba, Puerto Rico y Filipinas que culminará en 1898, pérdida que repercutió enormemente tanto en la economía como en la política, la sociedad y en la cultura españolas³⁵.

En el plano económico, el comienzo del siglo XIX hasta 1840 se perfiló como una época de estancamiento: a las revueltas y a la destrucción generada por los conflictos bélicos como la Guerra de la Independencia o la Primera Guerra Carlista – que afectaron a las ciudades e industrias, a las redes de comunicación e incluso a las zonas rurales– se les unió el proceso de pérdida de las colonias, que limitó la recuperación, constreñida también por las restricciones promovidas por parte de la Corona, como señala Artola (1997: 218):

El periodo de 1808 a 1840 en que los trastornos revolucionarios suceden a las destrucciones de la guerra constituye una época de estancamiento económico en que el país no logra recuperar su nivel de preguerra. En medio de una coyuntura desfavorable en que la caída de precios se inicia coincidiendo con el fin de las hostilidades, la pérdida de las colonias acaba con la posibilidad de una financiación exterior de la reconstrucción, en tanto la gestión restauradora de Fernando VII limita las iniciativas privadas, sin sustituirlas, como en la época de los Borbones ilustrados, por una acción estatal que no se puede emprender con presupuestos muy inferiores a los de medio siglo atrás.

Las medidas para la conservación del sistema del Antiguo Régimen desarrolladas por Fernando VII pospusieron, entre otras cosas, el arranque de la industrialización, hecho que afectó a la posición del Estado respecto de otras potencias. No obstante, la situación cambió con la llegada al trono de Isabel II, en cuyo reinado se impulsaron medidas liberalizadoras para el fomento de la actividad económica. Afirma Artola que «la economía de base agraria que los liberales reorganizaron dio paso con gran rapidez a las manifestaciones de un capitalismo incipiente» (1997: 291), desarrollo que se llevará a cabo con lentitud en todos los sectores, exceptuando el del ferrocarril. Asimismo, a pesar de que a lo largo de la segunda mitad de la centuria se promovieron

³⁵ No nos detenemos en el estudio de la repercusión del denominado «desastre del 98»; para ello, *vid.* Martínez Cuadrado 2001: 80-90; Calvo Caballero 2002: 117-132; Larrínaga 2005c: 169-176.

diversas políticas para el impulso de la economía, el proceso de industrialización del Estado fue tardío y limitado –además de geográficamente desigual–, en comparación con otras potencias europeas.

Junto con los cambios en el sistema político y la evolución del sistema económico a lo largo de la centuria, la organización de la sociedad experimentó transformaciones relevantes, en relación con la movilidad y la estructuración, que según el ideario liberal pasó a estar determinada por factores diferentes a los de la sociedad estamental del Antiguo Régimen. Según indican Bahamonde y Martínez (2001: 13-14),

al igual que en el plano político, la extensión del constitucionalismo creó una estructura diferente de Estado, y en el plano económico la nueva definición de propiedad y las libertades económicas coadyuvaban decisivamente a la formación de una economía de mercado, en el plano social también se modificaron las reglas de juego, a partir de un principio teórico, sin correlato necesariamente en la práctica: la movilidad de los individuos se hacía posible a través de la capacidad, el trabajo y el talento, como trilogía del éxito, identificado con la riqueza que se convierte en el criterio principal, pero no el único, de diferenciación social.

No obstante, como matizan los investigadores, «la supresión legal del Antiguo Régimen no trajo consigo un cambio radical de los protagonistas, ni de las relaciones entre ellos». Esto es, no se llevó a cabo una ruptura total con la organización social anterior, sino que las élites se reordenaron en la nueva estructura social y económica, por lo que no se produjo una sustitución global de la oligarquía. Así, el principio de *sociedad dinámica* promulgado por los intelectuales liberales, que situaba la riqueza como criterio fundamental para la diferenciación social –frente al estamento y el privilegio– y «cuyo norte cardinal residía en las expectativas de movilidad social en función de las calidades individuales»³⁶ (2001: 455) contrastaba con la realidad de la sociedad española del ochocientos, que presentaba en la práctica una movilidad más restringida.

En cuanto al crecimiento demográfico de la población, Artola (1997: 281) señala como característico del país el mantenimiento de un aumento bajo a lo largo de la centuria, en comparación con otros países europeos³⁷. Al igual que en el ritmo, el

³⁶ Estas ideas aparecen en algunos de los textos de los autores estudiados, y especialmente en Eguren (II, § 3).

³⁷ Martínez Cuadrado (2001: 138-143) recoge los diversos factores para el estancamiento del crecimiento demográfico en la segunda mitad de la centuria, entre los que destaca las guerras civiles y coloniales, las crisis financiera de los sesenta y la crisis de subsistencias de los ochenta. Señala asimismo la relevancia de la emigración a otros países.

aumento de la población fue heterogéneo con respecto al ámbito geográfico, con una mayor incidencia en el norte y las zonas periféricas de la Península, frente a un estancamiento de las poblaciones urbanas del interior, excepto Madrid (cf. Bahamonde y Martínez 2001). Con respecto al movimiento espacial de la población, Calvo Caballero (2002: 54) indica que España siguió las mismas tendencias que resto de los países europeos: el éxodo rural y la emigración transoceánica (cf. Bahamonde y Martínez 2001: 432-439). A finales de la centuria, los lugares que recibieron una mayor tasa de migración interna coinciden principalmente con los que tuvieron un destacado progreso industrial, como Barcelona o las ciudades del norte³⁸, y entre ellas, es importante el desarrollo del Gran Bilbao (§ 3.2.1.1).

3.2.1. El País Vasco en el siglo XIX

En el territorio vasco es muy relevante el continuo enfrentamiento entre el reformismo liberal y el deseo de mantener las estructuras tradicionales, conflicto en el que destacan especialmente las guerras carlistas. La pugna entre diferentes posturas afectó en gran medida a los autores que analizamos en el bloque II, tanto en las cuestiones personales como en la configuración de sus obras, como señalaremos en cada uno de los apartados. El periodo está caracterizado además por el auge industrial del final de la centuria, que tendrá consecuencias en el ámbito político, económico, social y cultural del territorio, y también en el lingüístico (§ 5.2). Como resume Intxausti,

el siglo XIX vasco se balancea entre su pasado político tradicional del Antiguo Régimen (reclamado y defendido con energía: carlistas), la reforma liberal modernizadora de los Fueros (sectores liberales vascos) y la imposición unilateral de centralizadora de las Constituciones y Gobiernos liberales desde 1812 a 1876 (fueran progresistas o moderados), hasta llegar al umbral de las revueltas sociales con la llegada de la Revolución Industrial. (2006a: 233)

Según Ortiz de Orruño (2005: 19), en la Vasconia peninsular –es decir, Vizcaya, Guipúzcoa, Álava y Navarra– fueron tres las principales líneas de transformación durante el siglo XIX. En primer lugar, destaca la «liberación de los recursos productivos

³⁸ Así las cosas, es relevante el *crecimiento de la ciudad*, «fenómeno propio de la contemporaneidad, vinculado al crecimiento de la población, al desarrollo de la revolución industrial, a las funciones de centro administrativo del marco liberal, y a la expansión del ferrocarril» (Calvo Caballero 2002: 54-55). Este desarrollo implicaba una ampliación de las ciudades, por lo que se llevaron a cabo diversos proyectos de remodelación urbanística –mediante la creación de los ensanches o eliminación de las murallas– y planes para la mejora de servicios públicos. Todo ello afectó además a la situación sociolingüística en los territorios en los que cohabitan varias lenguas, como veremos más adelante (§ 5.2).

y la integración de la economía vasca en el marco general de la economía española». En este sentido, el traslado de las aduanas a la costa en 1841 supuso el comienzo del crecimiento industrial vasco, que culminaría al final de siglo. En segundo lugar, Ortiz de Orruño señala la progresiva importancia de las capitales vascas –Pamplona, Vitoria, Bilbao y San Sebastián– en la política, la economía y la cultura de la región, por diversos factores:

El peso social de las ciudades se incrementó extraordinariamente debido a la ampliación de las burocracias administrativas, a la apertura de centros especializados de enseñanza, la difusión de la prensa, a la creación de diversos espacios de sociabilidad político-cultural [...] y al crecimiento de las clases medias intelectuales urbanas. (2005: 19)

Por último, el historiador indica la supresión de las instituciones forales y la integración de los territorios vascos a la administración del Estado, proceso que se llevó a cabo de forma diferente en Navarra frente a las otras tres provincias.

Durante el Trienio Liberal (1820-1823), la proclamación de la constitución de Cádiz y la equiparación de las provincias vascas al resto del territorio originaron diversas protestas, como señala Ortiz de Orruño:

La implantación constitucional *niveló* las provincias vascas con las demás. El Reino de Navarra pasó a denominarse Provincia de Pamplona y las Diputaciones *forales* se transformaron en *provinciales*. Los cambios degradaron por igual al clero, a los notables rurales y a las clases populares. La libertad de arrendamientos, el incremento de la presión fiscal y el servicio militar obligatorio enfriaron las tibias simpatías liberales campesinas iniciales. La legislación constitucional no era solo una agresión económica. Constituía también y sobre todo un ataque directo al conjunto de símbolos, valores y creencias de la sociedad tradicional. De ahí la airada reacción que provocó. (Ortiz de Orruño 2005: 37)

No obstante, con la restauración del régimen absolutista tras la entrada del ejército francés en 1823, el sistema foral fue restablecido. La represión liberal, que se extendió por todo el Estado, se llevó a cabo también en el País Vasco, principalmente de la mano de las instituciones forales, que fueron ocupadas por los sectores más reaccionarios. Así pues, «tanto la burguesía comercial urbana de simpatías liberales como la aristocracia patrimonial más moderada que había colaborado con los gobiernos constitucionales quedaron inhabilitadas políticamente»³⁹ (Ortiz de Orruño 2005: 39).

³⁹ Los liberales fueron acusados de haber provocado «la ruina material y moral del país» (Ortiz de Orruño 2005: 37). Como ya hemos comentado, Luis de Astigarraga –que tuvo que exiliarse en Francia en la primera etapa– y Agustín Pascual Iturriaga –que fue desterrado y apartado de su ejercicio– sufrieron la

En la pugna por la sucesión de Fernando VII entre Isabel II y Carlos María Isidro de Borbón, los partidarios de uno y otro bando sabían que no solo estaba en juego la sucesión, «sino también y sobre todo la continuidad de un sistema político y social» (Ortiz de Orruño 2005: 42). Por tanto, los sectores reaccionarios –por miedo a la pérdida de su hegemonía y a la «nivelación» territorial y social– se adhirieron a la insurrección carlista, con la convicción de que don Carlos continuaría con el sistema tradicional. Por su parte, la facción isabelina buscó apoyos entre la burguesía vasca, y cuando estalló la guerra, trató de situar las Diputaciones en el bando del Gobierno. Desde el comienzo de la Primera Guerra Carlista el País Vasco y Navarra se convirtieron en baluarte del carlismo y en el «principal escenario bélico del conflicto». La relevancia de la cuestión foral en la causa carlista ha sido examinada en numerosas ocasiones; si bien la controversia escapa de nuestro objetivo, debemos señalar –como indica Ortiz de Orruño– que la defensa de los fueros no fue realizada únicamente desde el bando carlista, puesto que las Diputaciones vascas –en manos del Gobierno– «se presentaron siempre como las depositarias de la legitimidad foral»⁴⁰ (2005:44). Además, a pesar de que mediante la Constitución de 1837 se abolieron los fueros, el Gobierno apoyó diversas acciones como el movimiento «Paz y Fueros», promovido por el político y militar José Antonio Muñagorri⁴¹ (1794-1841). La cuestión foral fue asimismo de gran importancia en el Convenio de Vergara (agosto de 1839), con el que se dio comienzo a la conclusión de la guerra, considerado por Ortiz de Orruño (2005: 48) como «el punto de arranque para la constitucionalización del régimen foral».

Después de la guerra civil, se hizo patente un cambio conservador del liberalismo español, que benefició a los intereses de los partidarios del mantenimiento del sistema foral:

Intuido ya en la constitución de 1837, ese giro conservador impregnará la constitución ya decididamente moderada de 1845, sobre la que se levantará el Estado constitucional español. Lejos de buscar la igualdad jurídica o el respeto a los derechos civiles y políticos, los moderados utilizaron el aparato estatal como soporte de un grupo social concreto (la oligarquía terrateniente surgida de la guerra civil). Este déficit de legitimidad democrática explica la

opresión del absolutismo fernandino (cf. II, §1 y §2). No faltaron, no obstante, enfrentamientos entre los Diputaciones absolutistas y Fernando VII, debido a la intención de los ministros del sector más regalista de condicionar el régimen foral a los requisitos de la Monarquía.

⁴⁰ Sobre ello, véanse también Fernández de Pinedo 1974: 463-466, así como los trabajos incluidos en Castells, Cajal y Molina 2007.

⁴¹ Sobre él, véanse Bujanda 1991:21-50; Aizpuru 2001; Madariaga 2008; Portillo 2006. Más adelante referiremos a la relación de Agustín Pascual Iturriaga con Muñagorri (II, § 2).

inestabilidad del reinado isabelino. Pero también la predisposición de los moderados para aceptar las tesis de los fueristas, que demandaban un tratamiento constitucional distinto para el País Vasco y Navarra en base a su inmediato pasado foral. (Ortiz de Orruño 2005: 49)

La constitucionalización del régimen foral navarro se materializó mediante la ley de 16 de agosto 1841 –conocida como la *Paccionada*–, pero el resto de las provincias vascas aplazaron las negociaciones con el Gobierno estatal. Sin embargo, debido principalmente a una malograda insurrección en 1841, el entonces regente Espartero promulgó una serie de reformas, entre las que se hallaban la anulación del pase foral, la implantación del sistema judicial del Estado y el traslado de las aduanas a costa (Ortiz de Orruño 2005; Bahamonde y Martínez 2011, Artola 1997; Portillo 2006). Algunas de estas medidas no permanecieron vigentes durante mucho tiempo, ya que después de la caída de Espartero se restauró el régimen foral mediante el R. D. de 4 de julio de 1844, aunque se realizaron ciertas concesiones, como el mantenimiento de las aduanas en la costa, el sistema de organización institucional del Estado y la instauración del corpus legal.

Según Ortiz de Orruño, tras la guerra civil y durante el reinado de Isabel II se llevó a cabo una reconciliación de la sociedad vasca en torno a los fueros, «debido tanto a la recuperación del consenso entre las élites como al deseo de las instituciones forales de integrar a las clases populares en el sistema» (2005: 55), auspiciada por una situación económica favorable que ayudó a reducir los conflictos sociales. Mediante iniciativas públicas y privadas, se llevaron diferentes políticas para la modernización y el desarrollo económico de la región –construcción de carreteras, mejora de los puertos, inversión en el sector ferroviario, entre otras– y las Diputaciones destinaron dinero a mejoras sociales, como la enseñanza o la sanidad. Asimismo, las autoridades forales desarrollaron un discurso político en torno al particularismo vasco, fomentando unos valores y creencias «que ayudaron a conformar una identidad colectiva», fundamentada en la existencia de una lengua y una estructura legal propias⁴².

Sin embargo, la revolución de septiembre de 1868 «cuarteó el consenso entre las élites vascas, desató un proceso de agitación socio-política sin precedentes y vinculó la suerte de los fueros a la resolución de una nueva guerra civil» (Ortiz de Orruño

⁴² «A partir de esos dos elementos el discurso oficial, profundamente conservador, insistía en el historicismo como fundamento del régimen foral, el paternalismo como soporte de las relaciones sociales, el ruralismo como ideal de vida, la reivindicación de un doble patriotismo (español y vasco) y la fe católica como elemento sacralizador de esta idiosincrasia» (Ortiz de Orruño 2005: 58).

2005:69). Una facción de la oligarquía del País Vasco no aceptaba los contenidos de la revolución ni de la constitución de 1869 y se adhirió nuevamente a la causa carlista, apoyada por un amplio sector de la población⁴³. El levantamiento revolucionario que derrocó a Isabel II estuvo impulsado por partidos que apenas estaban asentados en la región vasca, y además, los conflictos sociales y el ya mencionado desequilibrio político motivaron que los sectores más reaccionarios respaldaran a Carlos de Borbón y Este (nieto de Carlos María de Isidro), aunque buena parte de ellos abandonaron la causa a favor de la restauración borbónica en la figura de Alfonso XII. La insurrección carlista comenzó en 1872 y tuvo en el País Vasco y Navarra «un elevado componente popular», debido a la mitificación de la anterior guerra civil y del sentimiento de identidad (cf. § 3.3), muy apegado a los valores tradicionales y a la religión⁴⁴. Como veremos más adelante, la facción carlista llevó a cabo diversas disposiciones sobre educación (§ 3.3.2) que condicionaron la producción de manuales escolares (§ 3.3.2.1).

La coronación de Alfonso XII en 1874 fue muy relevante para el bando liberal, que contó con la ayuda de la nobleza terrateniente y de la burguesía conservadora para la lucha contra los carlistas; comenzó así el retroceso de las fuerzas favorables a don Carlos, que concluyó a principios de 1876. Al fin de la contienda, la abolición del régimen foral pasó a debatirse en las Cortes y frente a la controversia entre detractores y partidarios de la derogación, Antonio Cánovas del Castillo ideó un arreglo pragmático: «la abolición de los fueros (reclamada por la opinión pública) no tenía por qué desembocar en el uniformismo administrativo (rechazado por los liberales vascos)» (Ortiz de Orruño 2005: 74). Así, la ley de 21 de julio de 1876 suprimía los privilegios forales, aunque con ciertas concesiones que posibilitaban convenios posteriores. No obstante, las Diputaciones vascas, en manos de fueristas *intransigentes*, trataron de derogar la ley, sin éxito. Tras ciertos enfrentamientos, finalmente Cánovas nombró por

⁴³ Según Ortiz de Orruño (2005: 69), se repitieron a grandes rasgos algunas de las características de la Primera Guerra Carlista: «reacción contra revolución, liberalismo contra legitimismo tradicionalista y campo contra ciudad».

⁴⁴ En palabras de Ortiz de Orruño,

aunque políticamente inactivo desde 1839, el carlismo estuvo latente en la sociedad vasca más como un sentimiento que como una ideología política de perfiles definidos. Por eso resurgió con tanta fuerza cuando la política secularizadora de los gobiernos revolucionarios parecía amenazar la identidad colectiva y el sistema de valores, firmemente anclado en la tradición católica. Para la mayoría de los vascos religión y fueros eran una misma cosa [...]. Al poner la foralidad al servicio de la unidad católica, la libertad de cultos recogida en el texto constitucional resultaba el más insoportable de los contrafueros. (2005: 71)

Es interesante el estudio de Canal (1997) sobre la importancia de la estructura y la imagen familiar en la pervivencia del carlismo y la configuración de sus bases de movilización.

decreto Diputaciones provinciales a cargo de *transigentes*, que accedieron a negociar dicha ley, y se desarrolló un nuevo régimen –recogido en el Real Decreto de 28 de febrero de 1878– que estaba fundamentado en el concierto económico y que era similar al establecido en Navarra en 1841. Este sistema tuvo consecuencias de gran importancia para el País Vasco:

Permitió la constitucionalización de la autonomía provincial aunque no a partir de la doctrina de los derechos históricos, sino de la voluntad de un Gobierno constituido [...]. Por otro lado, la baja presión fiscal estatal permitía una amplísima capacidad de maniobra a las haciendas vascas. Gracias a su poder fiscal, las Diputaciones consolidaron y ampliaron su autonomía administrativa. (Ortiz de Orruño 2005: 77)

El concierto económico, que se fue renovando de forma sucesiva, permitió que las provincias vascas conservaran cierta autonomía administrativa y fiscal que, unida a las medidas liberales que se habían impulsado en la segunda mitad del siglo, «no hizo sino favorecer un desarrollo industrial que hundía sus raíces en la década de los cuarenta [...]» (Larrínaga 2005c: 152-153). El proceso de industrialización supuso, por un lado, el surgimiento de una burguesía industrial, interesada en controlar tanto los aspectos económicos como políticos, con la intención de mantener y reforzar su «estatus» en la sociedad vasca; y por otro, el desarrollo de un sector proletario alejado de las ideas políticas de esta burguesía. Estos factores, así como la «ruptura muy brusca con las formas de vida tradicionales todavía existentes», motivaron la emersión de una situación política y social de *pluralismo*⁴⁵ en la que, junto con las opciones políticas tradicionales, surgieron alternativas que trataban de adecuarse a las necesidades del nuevo contexto y de los profundos cambios socioeconómicos. Como señala Larrínaga (2005c: 153), tras el fin de la guerra civil, la política siguió asentada en las bases ideológicas anteriores –es decir, tradicionalismo contra liberalismo– pero, según fueron avanzando los años, esta segmentación se fue ampliando gracias al surgimiento de nuevas orientaciones y partidos políticos: a la escisión de la facción integrista del carlismo en 1888 se le unió el progresivo auge del movimiento obrero y el socialismo, además de la aparición del nacionalismo vasco⁴⁶.

⁴⁵ La génesis del denominado *pluralismo vasco* y su influencia en el desarrollo histórico, cultural y social de la región han sido estudiadas, entre otros, por Fusi (1984).

⁴⁶ El movimiento obrero se desarrolló primeramente en Vizcaya y se extendió más tarde –a comienzos del siglo XX– por Álava y Guipúzcoa. Por otro lado, Larrínaga (2005c: 161) señala que el nacionalismo «supo dar respuesta a determinados sectores de la sociedad vasca no identificados ni con los partidos dinásticos, ni con los tradicionalistas, ni con el socialismo emergente». Entre las causas de su origen, el

3.2.1.1. El desarrollo económico y social del País Vasco decimonónico

Tras la ya mencionada crisis de comienzos del siglo XIX, a mediados de la centuria comenzó un proceso de recuperación de la economía y de fomento de los sectores de producción, mediante el desarrollo de nuevos pero también de la renovación de los tradicionales. Sobresale, entre ellos, el sector siderúrgico, que experimentó un importante crecimiento mediante la modernización y la implantación de innovaciones tecnológicas. Junto con las políticas liberales promovidas por los diferentes gobiernos, la mejora de la red de comunicaciones –con la construcción de carreteras y el incremento de la red ferroviaria– fue también un factor importante en el desarrollo de la industria vasca⁴⁷. El fin de siglo estuvo condicionado por el auge industrializador de la zona del Gran Bilbao, proceso que influyó enormemente en la economía y en la configuración sociopolítica vascas. El crecimiento industrial, económico y social del País Vasco, y especialmente el desarrollado al final de la centuria, tuvo una gran influencia en ciertos aspectos que son relevantes para nuestro estudio y que iremos indicando a lo largo de estas páginas: entre otros, la mejora del sector editorial, los movimientos migratorios, el aumento de la creación de escuelas –especialmente en la zona costera (§ 3.3.2)– así como la configuración de nuevas redes de relaciones que afectaron a la situación lingüística del territorio (§ 5.2; Zalbide y Muñoa 2006).

Si analizamos brevemente el desarrollo industrial de cada provincia, se observa que, para hacer frente a la crisis de la industria siderúrgica tradicional de la primera mitad del siglo XIX, en Vizcaya se plantearon dos soluciones: la reconversión de los sistemas tradicionales o la implantación de nuevos métodos como los altos hornos. Al principio se optó por la primera opción –la preferida por los propietarios de las ferrerías y las instituciones– pero paulatinamente fueron introduciéndose innovaciones técnicas

investigador destaca la influencia del resurgimiento del foralismo tras la abolición de los fueros, los cambios socioeconómicos debidos a la industrialización vizcaína, así como la desazón que generó entre algunos sectores «la política cultural uniformizadora practicada por el liberalismo». De la misma forma, Fusi destaca el mayor desarrollo del nacionalismo en la región vizcaína, como consecuencia de la ruptura del equilibrio en la sociedad vasca y del sentimiento de pérdida de la cultura e identidad tradicionales. Así, según el investigador,

se podría argumentar que el nacionalismo vasco fue precisamente la reacción de una cultura amenazada en su identidad por los cambios sociales producidos por la industrialización, una identidad históricamente diferenciada por una lengua particular –el euskera– y un sistema institucional distinto y propio –los Fueros– abolido solo pocos años antes de la aparición del nacionalismo. (1984: 44)

Sobre estas cuestiones, véanse también Beriain 1997; Aizpuru 2001; Castells 2009, Rubio 2003 Luengo 2009.

⁴⁷ Los factores que contribuyeron al crecimiento de la industria vasca –geográficos, naturales, políticos y de comunicación– se describen pormenorizadamente en Larrínaga 2005a.

que favorecieron la preeminencia de la siderurgia vizcaína a finales de la centuria⁴⁸. La explotación minera de la cuenca vizcaína fue un agente importante en la acumulación de capital y tuvo un relevante papel en el impulso del proceso de industrialización vizcaína⁴⁹. Consecuentemente, según señala Larrínaga (2005b: 115), «entre 1876 y 1914 la ría de Bilbao se transformó en el epicentro de la economía del País Vasco». El gran desarrollo industrial de Vizcaya intervino de forma decisiva en la sociedad y en la economía, así como en la configuración del espacio urbano, especialmente en el Gran Bilbao:

La explotación de mineral de hierro adquirió unas dimensiones hasta entonces inéditas, llegando a influir decididamente en la evolución económica y social de la provincia. De hecho, los beneficios generados por las minas favorecieron la aparición de una nueva burguesía, a la vez que contribuía igualmente a su industrialización. (Larrínaga 2005b: 111)

El traslado de las aduanas a la costa benefició el desarrollo del sector secundario también en Guipúzcoa, cuyo proceso de industrialización a partir de mediados de siglo tuvo características particulares: «el predominio de los bienes de consumo, la falta de concentración, su dispersión a lo largo de los principales valles de la provincia y la diversificación» (Larrínaga 2005a: 96). De forma distinta al caso vizcaíno, se desarrollaron diferentes subsectores⁵⁰ como la industria textil o el papel, este último «estrechamente ligado al desarrollo de la educación, de la administración y de la actividad económica en general» (2005a: 97). Tras la Segunda Guerra Carlista, el desarrollo industrial volvió a acrecentarse gracias al establecimiento del concierto económico y a las medidas proteccionistas impulsadas durante la Restauración, entre otros factores. La industria guipuzcoana continuó estando diversificada y en ella prosiguieron destacando subsectores como el textil, pero también el papelero, debido principalmente al «crecimiento de las artes gráficas, el aumento de las publicaciones (periódicos, por ejemplo) y un uso cada vez más generalizado del papel (educación,

⁴⁸ Muchas de las iniciativas de la modernización de la siderurgia vizcaína estuvieron promovidas por importantes casas de comercio; por ello, Larrínaga (2005a:94) señala que podría hablarse de «un paso del capital comercial hacia otro industrial, o al menos mixto». El investigador destaca asimismo el auge de la construcción naval y la fundación del Banco de Bilbao en 1857, fundamentalmente comercial.

⁴⁹ No obstante, existe cierta controversia entre los historiógrafos para determinar la relevancia de la acumulación de capital en el proceso de industrialización llevado a cabo en Vizcaya; sobre eso, *vid.* Larrínaga 2005b: 113.

⁵⁰ Según los datos utilizados por González Portilla y Urrutikoetxea (2003: 302), entre 1841 y 1866 se construyeron 77 empresas nuevas; entre ellas, 9 metalúrgicas, 13 textiles, 19 papeleras, 12 químicas, 4 de madera. Sobre el desarrollo industrial de Guipúzcoa, véanse también Zalbide 2006 y Zalbide y Muñoa 2006.

contabilidad, administración, embalaje, papel de fumar, etc.) [...]» (Larrínaga 2005b: 123). El auge de este sector es de gran importancia en el incremento de la producción editorial vasca de esta centuria, como veremos más adelante (§ 5.3), y por lo tanto, constituirá uno de los factores que coadyuvaron a la publicación de las obras que se estudian en nuestro trabajo.

En comparación con Vizcaya y Guipúzcoa, destaca el estancamiento económico de Álava durante el siglo XIX. Provincia principalmente agrícola, el desarrollo industrial de este territorio fue escaso y estuvo concentrado casi exclusivamente en Vitoria, con la excepción algunas fábricas en diversas localidades (cf. Larrínaga 2005b).

El devenir económico del País Vasco influyó en buena medida en el desarrollo demográfico de la región: la crisis del Antiguo Régimen de finales del siglo XVIII y principios del XIX propició que la población vasca creciera paulatinamente, tendencia que continuó durante la segunda mitad de siglo XIX, si atendemos a los datos que aportan Larrínaga (2005a: 103) y Fernández de Pinedo (1974) –este último para el siglo XVIII y principios del XIX. No obstante, como señala Larrínaga, el crecimiento demográfico entre las tres provincias fue muy distinto: frente la lenta progresión de Álava y Guipúzcoa, Vizcaya tuvo un gran incremento a finales de la centuria⁵¹, debido buena en parte al fenómeno de la inmigración, como consecuencia del auge de la minería y del proceso de industrialización del Gran Bilbao:

Sin duda, los años comprendidos entre 1877 y 1900 constituyeron una etapa histórica de la ruptura del modelo económico-social anterior y supusieron el triunfo de la revolución industrial, si bien el máximo dinamismo se concentró en el período 1876-1890 [...]. Esa revolución industrial que vivió la ría en esos años posibilitó la creación de decenas de miles de puestos de trabajo que fueron cubiertos por sucesivas oleadas de inmigrantes, alterando profundamente la demografía y el paisaje de la zona. (2005b: 139)

Así, la antigua ciudad mercantil de Bilbao y las poblaciones eminentemente agrarias de los alrededores fueron convirtiéndose en ciudades mineras e industriales o ciudades-dormitorio. El sistema de urbanización del Gran Bilbao ocasionó un deterioro de las condiciones de vida de los habitantes (Larrínaga 2005b: 142) y afectó también a

⁵¹ Conforme a los datos que maneja Larrínaga (2005a), el crecimiento medio anual de Vizcaya durante 1857 y 1877 fue casi cuatro veces mayor que la media española; además, esta provincia acogía en 1877 el 42,2 % de la población vasca.

la configuración tradicional de la sociedad bilbaína⁵², así como a la situación lingüística (§ 5.2). En comparación con esta provincia, la tasa de crecimiento de demográfico tras la Segunda Guerra Carlista fue menor en Guipúzcoa y Álava, e incluso de cierto estancamiento en la última región (Larrínaga 2005b: 143). Debemos señalar, no obstante, el asentamiento de San Sebastián como ciudad turística a finales de siglo XIX, además de su expansión económica, demográfica y urbanística, pues dichas circunstancias tendrán influencia en la situación sociolingüística de la ciudad, como veremos más adelante (§ 5.2).

El contexto histórico, económico y social que hemos perfilado es de gran importancia en la creación de los materiales que estudiamos en el bloque II, en los que queda reflejado además de diferentes maneras. Como ejemplo de ello, incluimos un fragmento del prólogo del *Método* (1867) de Juan María de Eguren –que recuperaremos más adelante–, en el que el autor menciona el movimiento de la población –tanto la emigración a otras regiones o países como la inmigración a las provincias vascas por la necesidad de mano de obra en los trabajos de construcción de la red ferroviaria– como justificación de la importancia de tener un buen conocimiento de la lengua castellana. Conocimiento este que puede ser provechoso igualmente para el progreso individual y el posible ascenso social, toda vez que este ya no está supeditado a la estructura estamental del Antiguo Régimen y se afianza la riqueza como pauta fundamental:

Mas no se limita a la escuela la necesidad de saber el castellano, porque el niño que hoy concurre a ella asistirá mañana a las aulas para seguir una carrera, ejercerá más tarde una industria o arte cualquiera que le obligará continuamente a ponerse en comunicación con personas estrañas al país, o se marchará a lejanas tierras a hacer fortuna o a proporcionarse los medios de subsistencia que la pobreza del pueblo natal y otras circunstancias le hacen difícil adquirir.

[...]

Los artesanos e industriales de nuestro país tropiezan también desde los primeros pasos con esta gran dificultad, que han tocado muy de cerca cuando, con ocasión de los trabajos de la vía férrea que atraviesa la

⁵² Según Fusi (1984: 43), la inmigración masiva fue «un proceso que rompió la homogeneidad cultural, lingüística y étnica que había caracterizado históricamente a la región», hecho que influyó en el auge del nacionalismo. A este respecto, es interesante el testimonio de Miguel de Unamuno sobre la industrialización y sus consecuencias en la sociedad bilbaína, en su artículo «El diminutivo bilbaino» de 1888:

La vida nueva, la industria, el aluvión de gentes que llegan (bien venidas sean), las necesidades de un comercio creciente, traen un nuevo modo de ser, la masa absorbe al individuo, las diferencias se borran y con placer de muchos nos vamos convirtiendo en un pueblo semi-inglés, con mucho humo, mucho dinero, muchos proyectos y muchas obras empezadas. (Unamuno 1966 [1888]: 183)

provincia, se han visto en la necesidad de hacer vida común por espacio de algunos años con los muchos artesanos y trabajadores de otros países que han concurrido a las obras de construcción. Hasta nuestros caseros y jornaleros que en gran número han tomado parte en estas, por el lucro que la aplicación de su trabajo en diferentes formas les proporcionara, han palpado la ventaja que tenían en sus negocios los que sabían hablar castellano, pues algunos han debido mejores colocaciones a esta circunstancia únicamente. (Eguren 1867: VI-VII)

3.3. EDUCACIÓN Y CULTURA EN EL SIGLO XIX

En consonancia con el desarrollo político y económico de la centuria, estimamos relevante destinar un apartado a describir el contexto cultural y el educativo, aspectos esenciales para comprender de forma adecuada los factores que conciernen a la aparición de los materiales estudiados en la segunda parte. Así pues, antes de centrarnos en comentar ciertas cuestiones sobre la legislación educativa (§ 3.3.1) y la situación escolar en el País Vasco (§ 3.3.2), dedicaremos unas páginas a destacar diversos asuntos que atañen al desarrollo social y cultural del Estado en este siglo, como la alfabetización, el fomento de los nacionalismos y los movimientos de recuperación cultural, el auge de la prensa y la industria editorial y los espacios de sociabilidad y fomento de las ciencias y de las tendencias innovadoras.

Comenzamos señalando que a pesar de que la tasa de analfabetismo en España se redujo a lo largo de la centuria decimonónica, la cifra es una de las más altas en comparación con el resto de las potencias europeas en el mismo periodo: según los datos que manejan Bahamonde y Martínez (2001: 486), la tasa era del 75 % en 1857, que fue reduciéndose a un 72 % en 1877, 68 % en 1887 y a un 64 % a finales de siglo, lejos de 20 % de analfabetismo que se estima en Francia en esa fecha⁵³. Según los investigadores, este analfabetismo es «uno de los elementos clave que mediatiza las posibilidades de movilidad social, presenta los límites de la sociedad abierta y actúa de lastre de cualquier ingrediente de modernización» (2001: 484). El analfabetismo no era homogéneo con respecto al sexo, grupo social, la región o el ámbito rural o urbano: de nuevo según la información que ofrecen Bahamonde y Martínez, los lugares que contaban con una mayor alfabetización –que coinciden con una mayor escolarización– se situaban principalmente en el noroeste de la Península, exceptuando Galicia:

⁵³ Los datos de analfabetismo son presentados también por Martínez Cuadrado (2001: 488), en relación con las primeras décadas del siglo XX. Tanto Bahamonde y Martínez como Martínez Cuadrado advierten de la limitada fiabilidad de los datos censales de esta época. Sobre las cifras analfabetismo, véase también Guereña 1986.

Asturias, País Vasco, Navarra, Castilla la Vieja y parte de Castilla la Nueva. Asimismo, la alfabetización era mayor en las zonas urbanas, con respecto a las zonas rurales. A pesar de la progresiva disminución del analfabetismo a lo largo de la centuria, la elevada tasa todavía a final del siglo es un reflejo del limitado éxito del sistema educativo desarrollado por el Estado liberal y deja patente la distancia entre la legislación educativa promulgada y la realidad⁵⁴, además de las restricciones prácticas con respecto a las posibilidades teóricas de ascenso social, como apuntan Bahamonde y Martínez:

La alarmante cifra de 12 millones de analfabetos a finales de siglo mostraba el fracaso de la política educativa de un Estado que había abandonado la educación elemental en las frágiles economías locales y en las familias, sin que la influencia de otras instancias alfabetizadoras, a pesar de su labor positiva, suplieran enteramente el déficit educativo. En este aspecto el nacimiento seguía siendo clave a la hora de diseñar su futuro el ciudadano liberal. La movilidad social distó del discurso teórico liberal que hablaba del talento, el mérito y la capacidad como ingredientes en una sociedad abierta. (2001: 486-487)

El intento de ampliar la cultura a los diferentes sectores de la sociedad había sido una de las tareas planteadas por el pensamiento ilustrado, idea de la que se adueñaron las iniciativas liberales, que trataron de desarrollar un sistema educativo que fomentara la escolarización y que ocasionara una disminución de las cifras de analfabetismo. El primer paso se llevó en las Cortes de Cádiz, en las que se estableció la enseñanza primaria como gratuita y obligatoria, disposición que, sin embargo, «fue papel mojado durante todo el siglo XIX», como indica Calvo Caballero (2002: 103). En la Constitución de Cádiz se proyectó un sistema escolar «sobre la base de la uniformización y centralización y con la idea de crear escuelas de primeras letras para todos con una enseñanza que creara buenos ciudadanos, cristianos y mínimamente instruidos», propósito este que, según Bahamonde y Martínez (2001: 484), «edificó toda la arquitectura educativa del siglo». No obstante, y sin querer ahondar en el sistema educativo decimonónico –cuestión en la que nos detendremos en el siguiente apartado (§ 3.3.1)– se debe hacer hincapié en las limitaciones de la escolarización en la

⁵⁴ Los problemas en el sistema educativo son señalados, entre otros, por algunos de los autores que se han estudiado, como Juan María de Eguren y Eugenio de Aranzábal. De hecho, como veremos en la segunda parte, las dificultades que encuentran los maestros para llevar a cabo sus tareas se presentan como una de las justificaciones principales para la elaboración de sus propios métodos de enseñanza.

centuria⁵⁵. En este sentido, la Ley de Instrucción Pública de 1857 –texto esencial en la organización de la educación de la segunda mitad del siglo– proporcionaba una estructura administrativa y legal para el desarrollo de la escolarización, pero como señalan Bahamonde y Martínez (2001: 485), «el sistema de financiación propuesto ponía en evidencia su operatividad»: la financiación de la educación recaía en los ayuntamientos, cuyos recursos eran escasos –debilitados, además, por la desamortización de Madoz–, al igual que los del Estado, que dedicó un mayor empeño en la educación secundaria. Estas carencias trataron de solucionarse mediante iniciativas provenientes del asociacionismo privado, «lo que se ha denominado segunda red de enseñanza a base de escuelas para adultos nocturnas y dominicales, promovidas sobre todo por círculos demócratas, obreros e instituciones religiosas» (Bahamonde y Martínez 2001: 485).

Uno de los aspectos más relevantes del sistema educativo impulsado por las instituciones liberales fue la uniformización y la centralización de la educación, además del fomento de la escolarización en castellano, promovida ya desde el siglo anterior (§ 3.1). En este sentido, la escuela constituía uno de los instrumentos que formaban parte del proyecto de difusión de la conciencia nacional española que fue desarrollado por el Estado liberal durante la centuria decimonónica, tal y como indican Bahamonde y Martínez (2001: 496):

Si la idea de España como unidad administrativa es una creación del siglo XVIII y de la política uniformizadora de los Borbones, la *legitimación* de la idea de España y de la *nación española* es un producto intelectual del siglo XIX, que corre paralelo al construcción del Estado liberal, pero que alcanza sus frutos más logrados, sobre todo en el plano historiográfico, a mediados de siglo, es decir, pasado el esfuerzo uniformizador, centralista y reformista que a lo largo de los años 30 y 40 las elites políticas llevan con respecto al Estado.

Según estos investigadores, la articulación del discurso nacionalista en España se orientó a legitimización de la organización del Estado, cuyos soportes eran «la unidad territorial, la uniformización legislativa y política y la unidad religiosa», junto con la

⁵⁵ Sobre la política educativa entre 1808 y 1833, se puede ver Ruiz Berrio 1970; para el periodo de 1833 a 1843, Scanlon 1986. Esta última investigadora hace referencia a la importancia concedida a la formación moral y religiosa en la instrucción de los alumnos de primeras letras, así como a la enseñanza de «conocimientos útiles» impulsada por los liberales. Esto queda patente en la configuración de los contenidos de los manuales escolares y, por tanto, también en los tratados que hemos estudiado, como veremos en el bloque II.

identidad nacional. Este discurso se gestó a través de diferentes aportaciones, como la construcción historiográfica de un pasado común, la literatura romántica, la pintura histórica y el fomento de la música y las fiestas nacionales (cf. Calvo Caballero 2002). Se recalcó el papel de Castilla «como aglutinante del conjunto» y se expresó en castellano: el «proceso de castellanización lingüística, que había tomado cuerpo en el siglo XVIII, en cuanto el castellano se convierte en la lengua institucional de un Estado que persigue la uniformidad y el centralismo, tuvo su sistematización en la actividad desarrollada por la Real Academia de la Lengua» (Bahamonde y Martínez 2001: 499). El Estado utilizó la escuela «como punto nodal para la difusión del castellano y de las primeras nociones de historia de España», por lo que, como veremos en el siguiente apartado (§ 3.3.1), en las diversas disposiciones sobre educación –como el informe de Quintana de 1813 o la Ley de Instrucción Primaria de 1857– se decretó la enseñanza en español⁵⁶. Esta lengua se convirtió en el idioma único de escolarización, en perjuicio del resto de idiomas hablados en el territorio, como señala, entre otros, Agustín Pascual Iturriaga (II, § 2.1). No obstante, la expansión de esta conciencia nacional a través de la escuela fue menor que en otros países europeos como Francia como consecuencia, entre otros factores, del fracaso del sistema educativo español y de las bajas cifras de escolarización⁵⁷ (cf. Rubio 2003).

Al mismo tiempo, los investigadores señalan la gestación de regionalismos particulares que darían lugar a los nacionalismos catalán, vasco y gallego «como expresión política de una *conciencia colectiva* que asume el hecho de una diferenciación con respecto a otras regiones» (2001: 500), en un contexto similar a lo que se estaba

⁵⁶ Ostolaza indica que los liberales españoles, al igual que los de otros países europeos, «creyeron en las potencialidades de la escuela como instrumento nacionalizador y se sirvieron de esta institución para sus propósitos de construcción de la nación española» (2007: 167). En relación con esto, y respecto al tema que nos ocupa en este trabajo, Encinas Manterola señala que «el desarrollo de la literatura escolar, en el siglo XIX, coincide con la formación del concepto de Estado nación y con el desarrollo de los sistemas nacionales de educación» (2016: 17).

⁵⁷ No obstante, Ostolaza (2007) pone en cuestión esta «débil nacionalización» y señala que se debe tener en cuenta el papel de las escuelas privadas en este proceso, además de las condiciones culturales, sociales y políticas que actúan a nivel local o regional.

A propósito de las políticas centralizadoras promovidas por los Borbones (cf. León Sanz 2002), Aguilar Piñal hace referencia a la situación de plurilingüismo de la Península:

Al orgullo de ser español se antepone el de ser castellano, andaluz, catalán, gallego, extremeño, valenciano, vizcaíno, navarro, aragonés o murciano. La centralización administrativa y política intentó también la unificación lingüística en torno al riquísimo idioma castellano. Pero no pudo impedir que, coloquialmente, se siguiera hablando en catalán, valenciano, gallego o euskera. Incluso se hubo de permitir la impresión de libritos de devoción y de enseñanza primaria en textos no castellanos. Por más que los gobernantes lucharan contra corriente, la fragmentación lingüística de la península era un hecho cierto, más palpable en las aldeas que en el mundo urbano. (1991: 16)

llevando a cabo en otros territorios europeos, y que hacia el final de la centuria se desarrollaron como proyectos políticos estructurados⁵⁸. La recuperación de los referentes históricos, culturales, etnolingüísticos, etc. tuvo una relevante fuerza en Cataluña, a partir de la *Renaixença*, movimiento que dio comienzo en el segundo tercio de la centuria y cuyos esfuerzos principales se fundamentaron en la recuperación de las letras catalanas y la normalización y difusión del catalán, paralelas al desarrollo de la producción historiográfica de exaltación del pasado de Cataluña⁵⁹. Por su parte, *o Rexurdimento* gallego, «iniciado en los años 50, con su proyección inmediata en los juegos florales, se situó en el centro de la recuperación, sistematización y divulgación, a través de una doble dimensión, historiográfica y literaria»⁶⁰ (2001: 504).

El movimiento de recuperación cultural que nos interesa en este trabajo es el llevado en el territorio vasco –denominado *Euskal Pizkundea* o *Renacimiento Vasco*– y que tuvo lugar en todo Euskal Herria, tanto en las provincias situadas al norte como al sur de los Pirineos. Sin querer ahondar en la situación lingüística del territorio –que describiremos más adelante (§ 5.2)– debemos señalar que ya desde épocas anteriores se venía desarrollando un movimiento de fomento de la cultura vasca, fundamentalmente desde el plano lingüístico (§ 5.1), unido también a la publicación de textos en euskera –principalmente religiosos, para el adoctrinamiento de la población, que en el ámbito rural continuaba siendo vascoparlante⁶¹. Todo ello se enlazaba además con la situación

⁵⁸ Según Artola (1997: 384), los movimientos nacionalistas –a los que el pensamiento romántico proporciona la base en la que apoyarse– se desarrollan en dos periodos: la etapa cultural «en que se produce la toma de conciencia del hecho diferencial que lleva a la afirmación, según los casos, de la realidad de la unidad o pluralidad de pueblos» y la etapa política «en que se llega a la reivindicación de la libertad de decisión frente a la organización estatal existente».

⁵⁹ El movimiento, que trascendió al ámbito literario y que se presenta como una de las bases para el catalanismo político, contenía «la vindicación de una tradición particular, el sentido de colectividad o las alusiones místicas a un pasado idealizado» (Bahamonde y Martínez 2001: 501). Para la recuperación y normalización de la lengua y la literatura catalanas se llevaron a cabo diversos concursos y a partir de 1859 comenzaron a organizarse los *Jocs Florals*. A partir de 1874 se propagaron las asociaciones culturales y los órganos de expresión en catalán.

⁶⁰ Junto a la gran compartimentación social en el uso del gallego y el deterioro de su producción literaria, «las dificultades de integración de la economía gallega en un espacio coherente, la falta de cohesión social y la propia dispersión del hábitat fueron valores añadidos de corte negativo que retrasaron el renacimiento cultural particular, cuantitativa y cualitativamente, con respecto a Cataluña y el País Vasco» (Bahamonde y Martínez 2001: 504).

⁶¹ Esta situación constituía un problema para el sistema escolar en lengua castellana que había sido proyectado por el Estado liberal, ya que la incompreensión de las materias por parte del alumnado –al que se le escolarizaba en una lengua que no conocía– ralentizaba el progreso educativo, como señalan los autores en los que centramos nuestro estudio. Como veremos en la segunda parte de nuestro trabajo, Agustín Pascual Iturriaga menciona en sus textos y en su correspondencia los problemas derivados de la alfabetización y escolarización en lengua castellana a los alumnos vascoparlantes (§ 2.1). De la misma forma, Eguren –y también su seguidor Aranzábal– hace referencia al retraso en la educación de los jóvenes vascos, como se observa en el siguiente texto, que recuperaremos más adelante (§ 3.1.1):

sociopolítica particular de estos territorios (§ 3.2.1). A partir de 1876, tras la abolición de los fueros, se desencadenó una reacción que originó el impulso del movimiento de recuperación y de difusión de la lengua y cultura vascas, que se extendió hasta la Guerra Civil (1936-1939). Así, en 1879 comenzaron a celebrarse en el territorio vasco peninsular los Juegos Florales (*Lore Jokoak*) que se habían iniciado ya en el País Vasco francés (Iparralde) en 1853⁶². Además, el surgimiento de diversas publicaciones periódicas –entre otras, la *Revista Euskara* (Pamplona, 1878-1883), *Euskal Erria* (San Sebastián, 1880-1918), *Euskaltzale* (Bilbao, 1897-1899), y también en el País Vasco continental *Eskualduna* (Bayona, 1887-1944)– «coadyuvó a la sistematización de la cultura vasca» (Bahamonde y Martínez 2001: 503). Las formulaciones sobre la identidad vasca, en un contexto de sentimiento de pérdida de la sociedad y la cultura tradicionales como consecuencia de creciente industrialización y de la abolición foral (§ 3.2.1), tendrían una gran influencia en el desarrollo del nacionalismo vasco a finales de la centuria⁶³, principalmente por parte de Sabino Arana Goiri (1865-1903).

Si nos referimos brevemente a la situación al sector editorial, podemos señalar que a lo largo del siglo XIX la prensa ocupó una función relevante en la divulgación del ideario liberal y contribuyó al desarrollo de la opinión pública (Calvo Caballero 2002: 105). Según avanzaba la centuria aumentó notablemente el número de periódicos y revistas, si bien la tasa de analfabetismo del país y las limitaciones de la economía

La inmensa mayoría de los niños que asisten a las escuelas de nuestro país no entiende el castellano, pues que en los pueblos rurales, que son los que forman parte de la hermandad guipuzcoana, solamente se habla el vascuence, con muy cortas escepciones, y aun en las poblaciones de más importancia no es todavía habitual la lengua castellana sino entre las personas cultas y de más instrucción. Así es que la masa general del pueblo guipuzcoano habla usualmente el vascuence y por consiguiente esta es la primera lengua que aprenden los niños.

Resulta, pues, que cuando empiezan a asistir a la escuela no entienden bien el castellano, y como en este idioma aprenden a leer, escribir y todos los demás ramos de la enseñanza, escepto la doctrina cristiana, no comprenden lo que leen y estudian, y el desarrollo intelectual, en el cual consiste la verdadera instrucción, es sumamente lento.

Como solución a esto, Eguren defiende una mejora en la alfabetización en castellano, frente a la opción de Iturriaga o Astigarraga de alfabetizar en la lengua materna de los escolares e ir introduciendo paulatinamente el español. Durante la Segunda Guerra Carlista, las instituciones carlistas también plantearon un modelo educativo en el que se realizara la alfabetización en euskera (cf. § 3.3.2).

⁶² En estos Juegos Florales no solo se realizaban certámenes literarios, sino que también se realizaban actividades culturales de otros ámbitos como la música, baile, pintura, deporte (Gómez 2014: 26).

⁶³ Acerca de estas cuestiones, remitimos nuevamente al lector al trabajo de Beriain (1997) sobre la construcción de la identidad política vasca, así como Fusi 1984; Larrinaga 2005c; Aizpuru 2001; Madariaga 2008; Rubio 2003; además de los trabajos contenidos en el volumen editado por Castells, Cajal y Molina (2007).

impidieron a la prensa la proyección de masas lograda en otros países europeos⁶⁴ (Bahamonde y Martínez 2001). En el País Vasco aumentó igualmente la proliferación de publicaciones periódicas, escritas generalmente en castellano, hecho que se presenta como uno de los factores que coadyuvó a la expansión de esta lengua dentro del territorio (§ 5.2). De la misma forma, la publicación de libros fue acrecentándose durante este siglo, principalmente en el ámbito urbano y entre las capas más altas de la sociedad. Destacaban los libros extranjeros y sus traducciones, especialmente los procedentes desde el país vecino, fruto de la presencia hegemónica de la cultura francesa entre las élites españolas (Bahamonde y Martínez 2001: 510). Debido a esto abundaron los diccionarios con el francés, y entre ellos, obtuvo una gran difusión el incluido dentro del exitoso *Arte de hablar bien francés* (1781) de Pierre Nicolas Chantreau (1741-1808), al que nos referiremos más adelante (§ 4.1.1; II, § 1.1.1.3; 3.1.2).

La ascendente propagación de publicaciones periódicas y libros favoreció la difusión de la cultura y de las ideas innovadoras en sectores cada vez más amplios de la sociedad, y contribuyó a la constitución del sector editorial como uno de los más dinámicos de la centuria,

así lo prueba el aumento del número de librerías y editoriales, principalmente localizadas en Madrid, y en provincias, vinculadas a la prensa local. También se incrementó el número de bibliotecas, bien de instituciones privadas –ateneos y sociedades– y las Bibliotecas Populares, instaladas en pueblos y ciudades, y en Madrid se fundó a finales de siglo el ambicioso proyecto de la Biblioteca Nacional. (Calvo Caballero 2002: 107)

En relación con esto, la producción de libros escolares, que ya se había incrementado en el siglo anterior, aumenta de manera notable en la centuria decimonónica. Como apunta Encinas Manterola, «es durante el siglo XIX cuando se crea una red editorial especializada en el mercado escolar, que se centra especialmente en Madrid y Barcelona, aunque también encontramos imprentas y casas editoriales dispersas, en poblaciones más pequeñas» (2016: 95). A medida que se fue desarrollando

⁶⁴ Como afirma Calvo Caballero (2002: 106), la prensa de este siglo «es fundamentalmente *política* y depende del cerrojo administrativo, que permita o no la libertad de imprenta o de expresión».

el sistema educativo, la producción y publicación de textos escolares fue adquiriendo una mayor relevancia dentro del sector editorial⁶⁵.

La transmisión de la cultura y de las innovaciones se llevó a cabo asimismo a través de los nuevos lugares de sociabilidad que fueron creándose a lo largo de la centuria. En el primer tercio del siglo XIX, destacan las tertulias culturales que se localizaban en los cafés, en las que se incluían también los temas políticos. De forma similar a ellas, es importante el surgimiento de las sociedades patrióticas –especialmente a partir del Trienio Liberal (cf. § 3.2, n. 23)– en las que se realizaban discursos, se leían poemas y se debatía sobre política⁶⁶. A partir del segundo tercio de la centuria, comenzó a cobrar importancia el asociacionismo con objetivos culturales y científicos, por lo que –de similar manera que las Sociedades Económicas de Amigos del País del siglo anterior⁶⁷– predomina en esta centuria la aparición de *ateneos científicos, literarios y artísticos*, centros de reunión y debate y «los principales difusores de las tendencias literarias, nacionales y extranjeras, y del nuevo pensamiento científico» (Calvo Caballero 2002: 108). Sobresale entre ellos el Ateneo de Madrid⁶⁸, institución que, según Bahamonde y Martínez (2001: 490), simbolizaba «la crisis de la cultura oficial tutelada, clásica del Antiguo Régimen», pues reemplazaba a la Corona, la Iglesia y la nobleza por la figura del ciudadano. Los investigadores apuntan que el Ateneo adquirió un gran peso para crear opinión: «las conferencias dictadas desde sus cátedras calaron en los sectores ilustrados y constituyeron el *tejido cultural* de la revolución de septiembre de 1868» (2001: 490). Semejantes a estos centros, surgieron los *liceos artísticos y literarios*, en los que se realizaban exposiciones y veladas musicales y se organizaban conferencias, y se crearon nuevas Reales Academias, junto a las fundadas en el siglo XVIII. Por tanto, las instituciones privadas, como las sociedades de hablar,

⁶⁵ La innovaciones en las técnicas de impresión a lo largo del siglo XIX favorecieron asimismo la impresión masiva de estos textos y la reducción de su coste, hechos que fomentaron su expansión (cf. Manterola 2016: 97 y ss).

⁶⁶ En este sentido, Calvo Caballero señala que el perfil de político liberal «presenta formación humanística y jurídica, a menudo es escritor, periodista y orador» (2002: 107-108). Sobre los lugares de sociabilidad en Euskal Herria, véase Madariaga 2003.

⁶⁷ Estos ateneos diferían de las Sociedades Económicas en diferentes aspectos, como indica Calvo Caballero (2002: 108):

La divisoria entre ambos tipos de sociedad radica en que las Económicas, que hasta principios de siglo albergan a la elite política puntera en las ideas culturales de las Luces, del racionalismo y el enciclopedismo, conforme avanza el siglo ceden su protagonismo cultural a los ateneos [...] e, incluso, algunas de ellas hasta desaparecen.

⁶⁸ Como señalan Bahamonde y Martínez (2001: 489), y de acuerdo con el centralismo, «desde el punto de vista del mercado y de la producción cultural impulsada desde el Estado liberal, Madrid se consolidó como escaparate de la cultura nacional».

los ateneos o los liceos, se convirtieron en lugar de debate y de recepción de las tendencias culturales y científicas, compitiendo así con la Universidad Central, trasladada de Alcalá a Madrid en 1836⁶⁹. El asociacionismo se extendió también en los sectores populares: a mediados de siglo se formaron centros impulsados por demócratas y obreros, y más adelante, desde iniciativas católicas se crearon escuelas dominicales; de la misma forma, los republicanos fundaron clubes y círculos y durante el Sexenio comenzaron a gestarse también diversas organizaciones obreras⁷⁰.

Las sociedades culturales y científicas creadas a lo largo de la centuria fueron la vía para entrada, expansión y asentamiento de las nuevas corrientes de pensamiento, «una secuencia de *ismos* superpuestos con extraordinaria velocidad desde mediados de siglo, precedente de la espléndida vorágine de los movimientos culturales del siglo XX», como describe Calvo Caballero (2002: 110). El romanticismo, que en Europa comenzó a extenderse a finales de siglo anterior, se difundió en España principalmente tras la muerte de Fernando VII –que propició el retorno al país de emigrados, algunos de los cuales se constituyeron como los representantes de dicha corriente– y se prolongó hasta la segunda mitad de la centuria⁷¹. Este movimiento derivó en un costumbrismo interesado por lo local y popular, que sirvió de puente al posterior desarrollo del realismo –preocupado por «las lacras sociales derivadas de la industrialización y la modernidad» (Calvo Caballero 2002: 11)– y del naturalismo de finales de siglo, influido por la estética positivista. Junto con esto, la libertad de expresión auspiciada por el Sexenio Revolucionario posibilitó la irrupción y la expansión de las tendencias de pensamiento europeas más innovadoras, como el krausismo, el darwinismo, el positivismo, además del socialismo impulsado desde el movimiento obrero (cf. Bahamonde y Martínez 2001; Artola 1997).

⁶⁹ En este contexto de competencia con la Universidad Central se incluye igualmente la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876. Según Bahamonde y Martínez (2001: 490), «su proyecto se centraba en un amplio marco de reforma pedagógica, pero acabó yendo más allá para convertirse en una institución alternativa depositaria de las ideas de libre pensamiento, debate científico y formación integral del individuo».

⁷⁰ En el País Vasco de finales de siglo, junto con estas asociaciones, «el naciente nacionalismo vasco buscó igualmente aglutinar la sociabilidad de sus militantes y simpatizantes en los *batzokis*» (Madariaga 2003: 370).

⁷¹ El romanticismo, que se contrapone en términos literarios al neoclasicismo, «exalta la libertad, canta al individuo, al pueblo y a la nación» y constituye la manifestación cultural vinculada al ideal revolucionario y al nacionalismo (Calvo Caballero 2002: 110).

3.3.1. El castellano en la legislación educativa decimonónica

Como señalan Martínez Domínguez y Esparza Torres (2014: 47), el «devenir legislativo» de la centuria tuvo una gran transcendencia en el planteamiento de los programas de enseñanza de gramática española y, consecuentemente, en la elaboración de libros de texto y obras gramaticales. Conocer la legislación en torno a los manuales educativos es, por tanto, esencial para comprender de forma apropiada la historia de los textos gramaticales escolares⁷². Por ello, procederemos a realizar un breve recorrido por las disposiciones legales en materia educativa promulgadas a lo largo del siglo XIX, centrándonos en lo referente a los estudios de primera enseñanza y la presencia de gramática española, así como a las alusiones sobre la implantación de manuales fijados para la educación. Sobre este último aspecto, Encinas Manterola –al igual que Puelles (1997)– afirma que se manifestaron tres tendencias: la imposición de un texto único para las materias por parte del poder político, la libertad de elección absoluta del profesor y la libertad de selección de un manual entre una lista proporcionada por el Estado:

La primera consiste en que en que el poder político imponga el uso de un manual único para cada asignatura La opción contraria es que los profesores tengan la libertad total para elegir el manual que deseen utilizar en sus clases. La tercera posibilidad, a medio camino, es la restricción de esa libertad de elección mediante la publicación de listas de manuales autorizados para ser usados en la escuelas, entre los cuales el profesor escoge aquel que más se ajuste a sus gustos [...]. (2006: 493)

Iniciamos el recorrido haciendo alusión a la Constitución de 1812, que se presenta como el inicio del cambio en el sistema educativo del Estado: en ella se proyecta el establecimiento de escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la Monarquía, en las que «se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles» (*apud* Encinas Manterola 2006: 493). Se determina el carácter universal y gratuito de la educación, con un plan de enseñanza «uniforme en todo el Reino» y se establece que desde el año 1839 «deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano». Se define igualmente la

⁷² No obstante, como señala Encinas Manterola, la realidad escolar no siempre coincide con la legislación: «hay textos que aparecen en las listas de manuales censurados, pero que continúan usándose a pesar de ello, o manuales con tiradas no muy destacadas pero con más influencia de lo [que] en un principio podría parecer esperable» (2016: 18). La legislación sobre los libros de texto en el periodo 1812-1939 se puede consultar en Villalaín 1997.

centralización del sistema educativo, al asignar a las Cortes la competencia sobre educación y la creación de una Dirección General de Estudios para el control de la enseñanza pública (Martínez Domínguez y Esparza Torres 2014: 49).

Con el propósito de llevar a cabo las disposiciones del texto constitucional, en marzo de 1813 se creó la Junta de Instrucción Pública, que presentó en septiembre de ese año el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública*, conocido como *Informe Quintana*, en referencia a uno de los firmantes, Manuel José Quintana (1772-1857). En él se recopilan los fundamentos generales en los que se debía asentar la enseñanza, y se promueve la uniformidad, tanto en el método como en los contenidos que deben transmitirse (Puelles 1997: 51). Asimismo, como indica García Folgado (2013: 10), el informe «plasma la generalización del castellano en el ámbito educativo tanto por su aceptación como lengua de la universidad, como por su imposición como materia en la enseñanza no universitaria».

Apoyándose en este Informe, la Junta presentó en 1814 un *Proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública*, en el que se especifica en el artículo 10 –con relación a las escuelas de primeras letras– que «aprenderán los niños a leer con sentido, y a escribir con claridad y buena ortografía» (*apud* Martínez Domínguez y Esparza Torres 2014: 49). En cuanto a la segunda enseñanza, se estipulaba un curso de gramática española y se especificaba que la docencia se debía llevar a cabo en castellano⁷³. Como justificación del proyecto se presentó un *Dictamen* el mismo día de marzo de 1814, en el que se explicaba la ausencia de la gramática castellana en la primera enseñanza por estimar imposible que el alumno comprenda la materia que es, sin embargo, fundamental para un nivel superior, por dos razones: «ayuda a pensar (“orden y clasificación de las ideas”) y, por supuesto, a la perfección en el hablar» (Encinas Manterola 2016: 44). Al aprendizaje de la gramática castellana le seguiría, según lo expuesto en el dictamen, el de la gramática latina. Como señala Encinas Manterola (2006: 494), este hecho es de gran interés «porque significa que en este momento se acepta que la gramática castellana tiene entidad por sí misma, y no solo como herramienta para facilitar el aprendizaje del latín», esto es, con fines propedéuticos, objetivo presente ya desde los primeros textos gramaticales castellanos.

⁷³ Art. 28: «Todos los ramos comprendidos en la segunda enseñanza, se estudiarán en lengua castellana, encargándose al Gobierno que promueva eficazmente la publicación de obras elementales a propósito para la enseñanza de la juventud» (*apud* Martínez Domínguez y Esparza Torres 2014: 50).

Con todo, el regreso de Fernando VII en ese mismo mes de marzo, que significó la supresión de las Cortes y la derogación de toda la obra legislativa (cf. Puelles 1991; § 3.2), impidió que este proyecto se llevara a cabo, si bien fue muy relevante –como indican Martínez Domínguez y Esparza Torres (2014: 50)– ya que constituyó el «primer proyecto general de decreto sobre educación en España» y sirvió de ejemplo para planes siguientes.

Durante el Trienio Liberal (1820-1823) se aprobó en 1821 el *Reglamento General de Instrucción Pública*, con similares disposiciones a las recogidas en el *Informe Quintana*. Dentro del Título I se determinaba la enseñanza pública como gratuita e uniforme, con un mismo método de enseñanza y de textos escolares:

Artículo 1.º Toda enseñanza costeada por el Estado, o dada por cualquiera corporación con autorización del Gobierno, será pública y uniforme.

Art. 2.º En consecuencia de lo prevenido en el artículo anterior será uno mismo el método de enseñanza, como también los libros elementales que se destinen a ella.

Art. 3.º La enseñanza pública será gratuita⁷⁴.

La enseñanza se dividía en tres grados (primera, segunda y tercera) y nuevamente, el estudio de gramática castellana se incluía en la segunda enseñanza.

Sin embargo, en 1823, con Fernando VII de vuelta en el poder, se suprimieron nuevamente las disposiciones legales adoptadas en el Trienio y entre ellas, el *Reglamento*, que no obstante tuvo influencia en el sistema escolar adoptado tras la *Ley Moyano* de 1857. En 1825 se promulgó el *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras* en el que, según Martínez Domínguez y Esparza Torres (2006: 50), «la fuerte reacción conservadora se plasmó legislativamente». Consecuentemente, en este reglamento se establecía la uniformidad del plan de estudios y se fijaban los libros de texto que debían ser utilizados en cada curso (Encinas Manterola 2016: 48; Puelles 1997: 55).

Tras el fallecimiento de Fernando VII en 1833, el 4 de agosto de 1836 se publicó el *Plan general de Instrucción Pública* –conocido como el *Plan del Duque de Rivas*– en el que se introduce por vez primera la gramática castellana dentro de la enseñanza

⁷⁴ Las citas de la legislación educativa contenidas en este apartado han sido extraídas de los correspondientes tomos publicados por el Ministerio de Educación (1979, 1989).

primaria elemental⁷⁵ (Encinas Manterola 2006: 496). No obstante, el *Plan* solo fue válido durante veinte días, ya que fue derogado tras el golpe de estado de ese mismo año. En 1838 –tras el establecimiento de la Constitución de 1837– el entonces ministro de Gobernación Joaquín José de Muro y Vidaurreta (1797-1859), marqués de Someruelos, dispuso dos proyectos de ley: el primero, para organizar la enseñanza primaria; y el segundo, para la enseñanza media y la superior (Martínez Domínguez y Esparza Torres 2014: 51). Únicamente el primero de ellos logró convertirse en ley y fue aprobado el 21 de julio de 1838 como *Plan provisional*, que finalmente se desarrolló en el *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental* de 26 de noviembre de 1838. En él, dentro de los ramos de la instrucción primaria –dividida en elemental y superior– se incluye uno de «Elementos de gramática castellana, dando la posible extensión a la ortografía» y se indica además que la sintaxis de la gramática castellana se estudie con ejercicios prácticos de análisis y composición⁷⁶. En cuanto a los libros de texto, se adoptó la libertad de elección por parte del profesor, también en la enseñanza primaria, aunque con la aprobación de la comisión local:

Art. 61. A fin de no retardar los progresos de la instrucción en los diferentes ramos o enseñanza de la escuela, no se designarán en lo sucesivo libros determinados, sino que serán elegidos por el maestro, de acuerdo con la Comisión local, las mejores obras a medida que vayan publicándose. Deberán, sin embargo, las Comisiones locales dar conocimiento a las de provincia, sin cuya aprobación no continuará el uso de libro alguno.

En septiembre de 1845 se aprobó por Real Decreto el *Plan general de estudios* – conocido como *Plan Pidal* en alusión al entonces ministro de Gobernación Pedro José Pidal y Carniado (1799-1865)– en el que se llevaba a cabo una reordenación de la segunda enseñanza, especificada como continuación de la «Instrucción primaria elemental completa», y dividida en «elemental» y «de ampliación» (Martínez Domínguez y Esparza Torres 2014: 52). En este plan, la asignatura de «Gramática

⁷⁵ «Art. 3.º La instrucción primaria pública elemental ha de comprender necesariamente:

- 1.º Principios de religión y de moral.
- 2.º Lectura.
- 3.º Escritura.
- 4.º Principios de aritmética, o sea, las cuatro reglas de contar con números abstractos y denominados.
- 5.º Gramática castellana».

En cuanto a los libros de texto, en la *Exposición a S. M. la Reina Gobernadora*, el duque de Rivas se refiere a los libros de texto y aboga por la eliminación de obras fijas, sin implantar uno concreto a los alumnos, exceptuando la enseñanza elemental (Encinas Manterola 2016: 50).

⁷⁶ Estas disposiciones influirán en los contenidos incluidos en los textos escolares, como veremos más adelante (cf. § 4.2; II, § 1.1.3; 1.1.4).

castellana» pasó a denominarse «Lengua castellana», y se unió a los estudios de la lengua latina en una sola materia (Martínez Navarro 1996). En cuanto a la elección de los libros de texto, se tomó la opción intermedia de las comentadas al inicio: se instauró el sistema de lista –elaborada por el Consejo de Instrucción Pública– para la selección de los manuales, por lo que se «restringe la libertad de elección, sin imponer tampoco un manual concreto» (Encinas Manterola 2006: 497). No obstante, se observaba una diferencia entre la enseñanza elemental, en la que se limitaba considerablemente la libertad del maestro, y la superior, en la que se autorizaba la libre elección, con supervisión del Gobierno.

En 1855, el ministro de Fomento Alonso Martínez (1827-1891) presentó un *Proyecto de Ley de instrucción pública* que no prosperó y que, según Encinas Manterola, parecía una vuelta al Plan de 1838:

La Gramática recupera su denominación, su independencia, y su puesto en la primera y segunda enseñanzas. Se pretende continuar con el método intermedio de aprobación previa⁷⁷, aunque con algo más de control aún, pues a partir de ahora los programas serán impuestos por el Gobierno, de forma que se asegure la uniformidad de la enseñanza. (2006: 498)

El 17 de julio de 1857 se sancionó la *Ley de Bases autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de instrucción Pública*, y el 9 de septiembre de ese año se presentó dicha *Ley de instrucción pública*, conocida como *Ley Moyano*, por estar firmada por el ministro de Fomento Claudio Moyano (1809-1890). Esta ley se considera una «síntesis de la política educativa liberal», de los proyectos anteriores que no habían podido desarrollarse y de las reformas que se realizaron (Encinas Manterola 2016: 64). En palabras de Martínez Domínguez y Esparza Torres (2014: 52),

la Ley de Moyano, eludiendo de intento el debate sobre las cuestiones más delicadas y complejas, se centra en los principios fundamentales del sistema. No ofrece particularidad originalidad respecto de todos los planes y decretos anteriores del siglo XIX, pues de todos ellos incorpora algo, pero sí tiene el gran valor de organizar de modo general la enseñanza en España, dejando los detalles (determinación precisa de cursos y periodos en cada etapa) a lo que especifiquen posteriores reglamentos.

⁷⁷ Anteriormente, la Real Orden de 24 de julio de 1846 obligaba a los profesores a ajustarse a los programas y a elegir los manuales adecuados para su magisterio. En 1849, en el *Real Decreto promoviendo la formación de libros de texto para uniformar la enseñanza*, el ministro Juan Bravo Murillo (1803-1873) afirmaba que no había buenos libros de texto y proponía que fuera «el programa gubernamental el que fije los límites y objetivos de las asignaturas, y no los libros de texto, que no tienen por qué ser los mismos en todas partes» (Encinas Manterola 2006: 498). En esta propuesta de 1855 se hacía obligatorio el uso de los textos académicos de gramática y ortografía.

En cuanto a la presencia de la gramática castellana, dentro de la primera enseñanza –dividida en elemental y superior– se estipula el estudio de «Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía» (art. 2). En la segunda enseñanza⁷⁸, en el primer periodo de los estudios generales se debía cursar «Gramática castellana y latina» y en el segundo periodo, «Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana», además de «Retórica y Poética» (art. 15). Por otro lado, se destina un apartado dedicado a los libros de texto (Título V) –reflejo, según Puelles (1997: 58), de la relevancia que había adquirido el manual escolar– en el que se indica que todas las materias se deben estudiar por los libros de texto contenidos en las listas que serán publicadas por el Gobierno cada tres años –exceptuando el catecismo señalado por el prelado de la diócesis– y que tanto la gramática como la ortografía elaboradas por la Academia serán texto único y obligatorio para las asignaturas en la enseñanza pública⁷⁹:

Art. 86. Todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años.

Art. 87. La Doctrina cristiana se estudiará por el Catecismo que señale el Prelado de la diócesis.

Art. 88. La Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública.

El mismo año de la promulgación de la Ley, en 1857, la Real Academia publicó dos textos gramaticales adaptados para la enseñanza primaria y secundaria: el *Epítome de la gramática de la lengua castellana dispuesto por la Real Academia Española para la primera enseñanza elemental* y el *Compendio de la gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Real Academia Española, para la segunda enseñanza*⁸⁰.

⁷⁸ Según lo recogido en el Título II, dedicado a la segunda enseñanza, los estudios generales de esta se dividen en dos periodos: el primero de dos años y el segundo, de cuatro (art. 13).

⁷⁹ Se explicitan asimismo los libros que deben utilizarse para los ejercicios de lectura en la primera enseñanza:

Art. 89. Se señalarán libros de texto para ejercicios de lectura en la primera enseñanza. El Gobierno cuidará de que en las Escuelas se adopten, además de aquellos que sean propios para formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales, otros que los familiaricen con los conocimientos científicos e industriales más sencillos y de más general aplicación a los usos de la vida; teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad.

⁸⁰ El paso de la *Gramática* al *Epítome* es estudiado por Garrido Vilchez (2003; 2012) y Encinas Manterola (2007, 2016). Véase también II, § 4.1. El *Prontuario de ortografía de la lengua castellana* para su uso en las escuelas se había publicado por primera vez en 1844, de acuerdo con la R. O. de 28 de abril de ese año (cf. II, 4.1.3.4).

El 2 de junio de 1868 se publicó una nueva *Ley de instrucción pública*, reforma educativa que estuvo pocos meses en vigor, ya que tras la revolución de septiembre de ese año se realizaron diversas disposiciones sobre la legislación educativa. Debido a ello, el 14 de octubre de 1868 se promulgó un Decreto en el que se derogaba la Ley de junio, porque se consideraba que acotaba la libertad de enseñanza y situaba la primera enseñanza bajo la protección del clero; se recuperaba, por tanto, la ley anterior de forma provisional, a pesar de las limitaciones que contenía (Encinas Manterola 2006: 500-501). El Decreto de 21 de octubre –firmado por el ministro de Fomento Manuel Ruiz Zorrilla (1833-1895)– establecía «la libertad de enseñanza como un derecho de todos», y como consecuencia de esto, se autorizaba la libre elección de métodos, libros de textos y formación de programas:

Art. 5.º La enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase.

Art. 16. Los profesores podrán señalar el libro de testo que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente.

Art. 17. Quedan relevados de la obligación de presentar el programa de su asignatura.

Además, como indican Martínez Domínguez y Esparza Torres (2014: 54) el Decreto –en el que se reorganizaba la segunda enseñanza y las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología– «reclamaba un mayor protagonismo para el estudio de la lengua castellana», considerando esta una de las causas para llevar a cabo la reforma. En el último periodo de la I República se promulgó el Decreto de 29 de julio de 1874 «regularizando el ejercicio de la libertad de enseñanza», en el que se reafirmaba dicha autonomía.

Con todo, tras el final del Sexenio, en el periodo de la Restauración se volvió a instaurar la libertad de elección limitada. En el Real Decreto de 26 de febrero de 1875 se derogaban las disposiciones de octubre de 1868 y se regresaba a lo estipulado en la Ley Moyano, como se señalaba en el primer artículo: «Quedan derogados los artículos 16 y 17 del decreto de 21 de octubre de 1868. Volverán a regir respecto de textos y programas, las prescripciones de la ley de 9 de Septiembre de 1857 y del reglamento general de 20 de Julio de 1859» (*apud* Martínez Domínguez y Esparza Torres 2014: 54). En esa fecha, el ministro de Fomento Manuel Orovio (1817-1883) –representante del integrismo católico– firmó una Circular dirigida a los rectores dando cuenta, entre

otros aspectos, de las nuevas resoluciones respecto a los textos y programas, circular que generó una airada reacción entre el profesorado⁸¹. Así pues, el 3 de marzo de 1881 se envió a los Rectores de Universidad una Real Orden Circular en la que se derogaban las disposiciones de la de 1875, se recuperaba la libertad de enseñanza y se restablecían en sus puestos a los profesores suspensos, destituidos y dimisionarios (Encinas Manterola 2006: 502). Según indica Puelles (1997: 60), en esta etapa «conservadores y liberales llegaron al consenso tácito de respetar la autonomía del profesor, aunque no dejen de aparecer también momentos claramente restrictivos». Por su parte, Martínez Domínguez y Esparza Torres (2014: 55) señalan que, a pesar de que en la Constitución de 1876 se hacía referencia a la educación en los artículos 11 y 12, no se realizó ninguna modificación de gran relieve en la organización de la enseñanza durante este periodo⁸², situación que se prolongó hasta la reforma realizada por Romanones –Álvaro Figueroa y Torres Mendieta (1863-1950), conde de Romanones– ya en el siglo XX.

3.3.2. La escuela en el País Vasco

Tras comentar brevemente el contexto cultural y educativo y repasar de forma somera los hitos más relevantes de la legislación decimonónica en cuanto a la primera enseñanza, la presencia de la gramática castellana y los libros de texto, realizamos en este apartado algunas observaciones sobre la situación de las escuelas en el País Vasco durante el siglo XIX⁸³, con el objeto de delimitar de forma más concreta el contexto que dio lugar al surgimiento de los materiales que constituyen nuestro objeto de estudio.

Hemos señalado anteriormente que las provincias vascas presentaban una menor tasa de analfabetismo con respecto a otras provincias y a la media estatal, si bien esta cifra continuaba siendo muy elevada, prueba de las limitaciones y los problemas en la escolarización. Efectivamente, si repasamos las cifras de analfabetismo para estas

⁸¹ La oposición a los recortes de libertad de cátedra de esta circular se plasmó en una «Exposición colectiva» firmada por Gumersindo Azcárate (1840-1917) y defendida por varios profesores de la Universidad de Madrid. Como consecuencia, varios profesores fueron separados de sus cátedras y por solidaridad, otros presentaron su dimisión. Algunos de ellos fundarían en 1876 la Institución Libre de Enseñanza (cf. Encinas Manterola 2006, 2016).

⁸² De la misma opinión es Encinas Manterola, aunque puntualiza lo siguiente:

En esta época, y debido fundamentalmente a la influencia ejercida por la Institución Libre de Enseñanza, la atención empieza a dirigirse al valor pedagógico de los manuales a su gran extensión y altos precios, a las irregularidades en su distribución, etc. Además, por el gran número de libros de texto aprobados por el Consejo de Instrucción Pública, la política se orienta hacia la fijación de cuestionarios y programas de las distintas asignaturas, sobre las que deban basarse los libros escolares. (2006: 502)

⁸³ Para una visión global sobre el asunto, López Atxurra (1995) recopila de forma cronológica los eventos más importantes en torno a la educación en España y el País Vasco.

provincias –atendiendo a los datos proporcionados por Dávila, Eizagirre y Fernandez (1995), que presentan la evolución de la alfabetización en el País Vasco entre 1860 y 1900–, en 1860 la menor cifra de analfabetismo se presenta en Álava, con un 45 %, frente al 67 % de Guipúzcoa y Vizcaya y al 75 % que se registra para la media del Estado; en el censo de 1877, en Álava se indica un 41 % y en Guipúzcoa y Vizcaya un 58 %, mientras que la media española es de un 72 %; en 1887, se continúa con el distanciamiento entre las cifras de las provincias vascas y las de España, pues se señala una tasa de 38 % en Álava, alrededor de un 54-55 % para el resto de las provincias vascas y un 68 % en el Estado; finalmente, en 1900 los datos censales nos proporcionan unas cifras de analfabetismo para Álava del 34 %, para Guipúzcoa y Vizcaya sobre el 46 %, que contrastan con el 64 % de la media del país⁸⁴.

Ligado a estas cifras, y según los datos que aporta Dávila (1995b), hacia la mitad de la centuria el porcentaje de escuelas en relación con el número de habitantes era mayor en Álava y Navarra en comparación con las otras dos provincias vascas y con la media española. Conforme va avanzando el siglo, si se atiende a los datos de finales de los años sesenta, se observa un estancamiento en el crecimiento de escuelas en la provincia alavesa, mientras que el aumento es notable en Vizcaya y Guipúzcoa. A este crecimiento contribuyó la libertad de creación de centros educativos auspiciada por la legislación del Sexenio (1868-1874), que constituyó uno de los factores para el incremento en el porcentaje de escuelas privadas, especialmente en la zona costera. Durante el periodo que se comprende entre la Ley Moyano y la abolición de los fueros, Dávila (1995b: 73) señala la preeminencia de Álava en la relación entre número de escuelas por habitante –que coincide con un mayor porcentaje de alfabetización– y observa un marco escolar diferenciado, en el que las escuelas privadas predominaban en Vizcaya y Guipúzcoa, frente a la abundancia de escuelas públicas en Álava y Navarra. El aumento de población de las zonas costeras a finales de la centuria, principalmente como consecuencia del proceso de industrialización y el desarrollo económico (§ 3.2.1.1), así como la configuración de los núcleos de población de las provincias vascas fueron determinantes en la conformación del sistema escolar que, según las cifras presentadas por Dávila (1995b: 99), presentaba un número superior de escuelas según los habitantes de lo que se había dispuesto en los artículos de la Ley Moyano.

⁸⁴ Sobre esto, véase también el trabajo de Eizagirre (2004).

En cuanto a la política educativa desarrollada en el País Vasco, es importante tener en cuenta la administración particular de las diputaciones vascas dentro del marco general del Estado, ya que algunas de las políticas de uniformización de la enseñanza impulsadas por los gobiernos liberales encontraron reticencias por parte de las instituciones de las provincias vascas, que actuaron para adaptarlas a su contexto y para tratar de mantener el control sobre la educación⁸⁵ (cf. Rubio 2003, Dávila 2003a; Ostolaza 2007).

Tras la Primera Guerra Carlista (1833-1840), las competencias sobre la instrucción primaria quedaron a cargo de los municipios vascos –siguiendo esencialmente con lo desarrollado el siglo anterior⁸⁶–, «los cuales ejercían plena autonomía y control tanto sobre los nombramientos de maestros, como sobre la regulación de otros aspectos de la enseñanza» (Dávila 2003a: 17). Testimonio de ello son los reglamentos elaborados por cada una de las provincias para la organización de dicha educación, con intención de regular y mejorar el sistema escolar⁸⁷. Asimismo, las instituciones de administración del Estado se vieron condicionadas a elaborar menciones particulares en la legislación educativa que excluyeran a estas provincias de las disposiciones que fueran en contra de los fueros. En este sentido, aparte de las protestas presentadas por las instituciones vascas con respecto a la aplicación del reglamento de 1838, ante el R. D. de 1849 en el que se nombraban inspectores para cada provincia, las provincias vascas reclamaron que solo hubiera un inspector para las tres, atendiendo a sus particularidades. Dicha solicitud fue concedida y quedó reflejada en la Ley Moyano de 1857⁸⁸, si bien finalmente en 1859 se dispuso la existencia de un inspector para cada una de las provincias⁸⁹. Igualmente, algunos de los preceptos contenidos en la Ley Moyano fueron considerados como contrafueros por las provincias

⁸⁵ En concreto, las resistencias de la provincia alavesa hacia este centralismo en el periodo de 1860-1936 son estudiadas por Ladrón de Guevara (2000). Por su parte, Zalbide y Muñoa (2006:116-119) comentan las desavenencias entre el Estado y la Diputación de Guipúzcoa en materia educativa entre 1851 y 1859.

⁸⁶ En el setecientos no existía una enseñanza obligatoria y las escuelas de primeras letras –escasas a principios de siglo– estaban esencialmente en manos de los ayuntamientos o de iniciativas privadas (cf. Benito 2003). Sin embargo, a largo de la centuria siguiente las diputaciones provinciales y la administración del Estado irán adueñándose de las competencias del sistema educativo (Zalbide y Muñoa 2006; Rubio 2003).

⁸⁷ Benito (1994) recoge las disposiciones de las instituciones guipuzcoanas en cuanto a la enseñanza de Primeras Letras durante el primer cuarto del XIX. Entre ellas, podemos citar el *Plan para las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa*, publicado en Tolosa en 1824.

⁸⁸ Título IV, art. 299: «En cada provincia habrá un inspector de Escuelas de primera enseñanza; las tres Provincias Vascongadas tendrán un solo Inspector».

⁸⁹ Así, en 1859 Juan María de Eguren fue nombrado inspector de la provincia de Guipúzcoa, como indicaremos en II, § 3.

vascas, que se unieron para trasladar sus quejas al gobierno (Dávila 1995b: 58-60), por lo que en el R. D. de 4 de julio de 1859 se modificaron ciertas resoluciones, con la intención de respetar las peculiaridades de las provincias pero tratando de equipararlas a las disposiciones del Estado:

Se modificarán aquellos artículos que hacían referencia a la composición de la junta provincial de instrucción pública; al nombramiento y retribución de los maestros; a los nombramientos de las juntas locales; a los inspectores y al establecimiento de escuelas normales. Aspectos todos ellos de considerable importancia para el control de la enseñanza primaria y que intentan satisfacer los deseos de las provincias vascongadas, pero también homologarlas lo más posible a la ley de instrucción vigente. (Dávila 2003a:18)

Nuevamente, con la promulgación de la Ley de 2 de junio de 1868, las instituciones vascas expusieron sus quejas a la Corona, si bien dicha ley apenas estuvo en vigencia debido a la revolución de septiembre de ese año.

No obstante, como señala Dávila (1995a; 2003a), unos los momentos más destacados dentro del conflicto entre el Estado y las instituciones vascas en materia educativa se presenta a tenor de la Segunda Guerra Carlista. En el periodo en el que se constituyó un estado carlista en Vizcaya y Guipúzcoa, los organismos locales y provinciales ejercieron un control de la instrucción, que abarcaba todos los niveles y que se fundamentaba en la defensa de las estructuras tradicionales y el fomento de la enseñanza católica y en lengua vasca. Durante este periodo se crearon tanto en Vizcaya como en Guipúzcoa una Junta Superior de Instrucción Pública y Sanidad y una Junta de Instrucción Primaria. En estas juntas se elaboraron sendas bases para la formación de una reglamentación para la instrucción primaria que, entre otros aspectos, proponían la inclusión de la lengua vasca en la escuela, disposición que requería además la elaboración de materiales que permitieran llevar a cabo la alfabetización en euskera (cf. § 3.3.2.1).

Tras el fin de la guerra civil, y después de la abolición de los fueros, la acción conjunta para la demanda de preservación de las peculiaridades vascas quedó limitada y por tanto, las exigencias en el ámbito educativo se centraron principalmente en aspectos económicos (cf. Dávila 2003a). A finales de la centuria, dentro del escenario de recuperación cultural vasca y del paulatino desarrollo de iniciativas nacionalistas, comenzaron a realizarse diversas críticas sobre la instrucción en castellano y aumentó el

rechazo al magisterio español, principalmente desde el nacionalismo⁹⁰. Vinculado a esto, a comienzos del siglo XX se impulsó el establecimiento de redes paralelas de escolarización en euskera, como escuelas de barriadas, escuelas vascas o ikastolas⁹¹.

Con todo, a pesar de las acciones comentadas y de los proyectos de las instituciones para el fomento del euskera⁹², Dávila (2003a: 20) apunta que «no cabe pensar en ningún cambio sustancial con respecto a la realidad educativa», señalada por la implantación del castellano en la enseñanza y la progresiva integración de las estructuras escolares al sistema educativo uniformizador del Estado, especialmente en la segunda mitad de la centuria. Así, en este periodo la alfabetización del alumnado vasco se llevaba a cabo en castellano, lengua que se utilizaba igualmente en el estudio de las diferentes materias, exceptuando el de la doctrina cristiana, que se realizaba en euskera (Benito 2003: 298-299). Recordemos que la enseñanza en lengua castellana ya había sido reglamentada en el Estado en el siglo XVIII –con la Real Cédula de 1768– y además, había sido promovida en el País Vasco por la política lingüística desarrollada por los miembros de la RSBAP (§ 3.1.1), si bien esta escolarización en castellano se venía realizando ya desde épocas anteriores (cf. Zalbide 1990). Junto a documentos y disposiciones institucionales en las que se abogaba por la utilización de este idioma (Garmendia 2006: 30-31; Madariaga 2008: 110-111), algunas pruebas de la imposición del castellano en las escuelas son las declaraciones sobre los castigos derivados del uso de la lengua vasca en los centros educativos⁹³. Ya en el siglo XIX, un testimonio sobre

⁹⁰ Frente al periodo anterior, en el que los ayuntamientos contaban con la potestad para nombrar a los maestros, el sistema de oposiciones dispuesto en el R.D. de 2 de noviembre 1888 acrecentó la llegada de profesores de fuera del País Vasco que, por tanto, desconocían el euskera. Dávila (2003b: 49) señala que la llegada de maestros foráneos no se justifica únicamente por este sistema de oposiciones, sino que se debe tener en cuenta además «la escasa dedicación a esta profesión por parte de los oriundos del país», constatada por el bajo número de escuelas normales para la formación de maestros (cf. Madariaga 2008: 151), así como la falta de puntualidad en el pago de los honorarios. Sobre el magisterio y las escuelas normales en el País Vasco, *vid.* Dávila 1993; Rubio 2003.

⁹¹ Según describe Dávila, frente a la enseñanza en castellano, los nacionalistas vascos trataron de idear diferentes salidas:

[...] A estos nacionalistas se les planteará[n] diversas soluciones al problema de la enseñanza: boicot a la escuela española (Campión), enseñanza paralela en los caseríos (Aranzadi), creación de escuelas para vascohablantes (Azkue, Arana...), o la implantación del bilingüismo (Landeta, Elizalde)... Aprovechar la estructura de las escuelas existente, públicas, nacionales, municipales, etc. para procurar introducir el euskera, no era ni mucho menos la solución más sencilla. Las fuerzas políticas del nacionalismo y sus organizaciones no podían aspirar a tal pretensión, pero sí en cambio promover unas experiencias paralelas: ikastolas, escuelas de barriada, escuelas vascas... (2003c: 63)

⁹² Destaca en esto el trabajo de la Diputación Foral de Guipúzcoa, del que hablaremos más adelante (§ 5.2; II, § 2.1).

⁹³ Es muy conocido el castigo del anillo, del que hay abundantes testimonios –entre otros, el de Iturriaga–, algunos de los cuales han sido recopilados recientemente por Madariaga (2014: 256-275). El método

ello nos lo ofrece Agustín Pascual Iturriaga, que en su «Memoria sobre el decreto de las últimas Juntas Generales de Mondragón relativo a la conservación de la lengua bascongada» da cuenta de la situación de los centros escolares vascos, en los que la alfabetización se realiza en castellano:

Échese una ojeada sobre nuestras escuelas de primeras letras y en ellas se tocará de lleno esta triste verdad. Allí se verá tramada una conjuración sistemática, y permanente contra la lengua bascongada [...]. Pues tan pronto como entran en ella, se principia por ponerles en las manos la cartilla castellana. Luego que han aprendido a leer en ella, se les da sucesivamente el Astete, el Catón, y otros libros, todos castellanos, y si se les hace leer y aprender la doctrina cristiana en bascuence es porque los más de los párrocos acostumbran [a] preguntársela públicamente en la parroquia para la instrucción de los fieles.

Apenas han aprendido algunas palabras sueltas en castellano se les obliga a hablar en esta lengua y por consiguiente a que vayan olvidando su corto diccionario bascongado. En otra edad, en que sienten más la necesidad de poseer el castellano, se aperciben de las dificultades, que para aprenderlo les pone el vascuence, y este conocimiento junto con el recuerdo de los fatales anillos y los castigos, que a ellos se siguieron, hace que aborrezcan su lengua nativa. (*Apud* Lasa 1968: 151-152)⁹⁴

Por otro lado, el ejercicio educativo se controlaba mediante las labores de los inspectores, cuyos informes pueden contribuir a averiguar el grado de implantación de la lengua castellana en las escuelas vascas. En este sentido, Dávila (1995b), en su estudio sobre la política educativa entre 1860 y 1930, señala la capacidad de conocer la situación de las escuelas de los diferentes territorios mediante dichos informes de inspección y de los escritos de las juntas locales y provinciales. Este investigador comenta que, a pesar de que la represión en el uso de la lengua vasca no parece ser tan fuerte como en Guipúzcoa, en Vizcaya se recogen algunas indicaciones en las que se recomienda la utilización de la lengua castellana –especialmente en las zonas rurales y en las localidades de escasa población– lo que le lleva a afirmar que «la presencia del

consistía en que el profesor entregaba un anillo al alumno que escuchara hablar en euskera. A lo largo de la semana, el niño podía traspasar la sortija al compañero que hablara en vasco, y este a otro, de forma sucesiva. Al final de la semana, el maestro castigaba al niño que tuviera el anillo en ese momento.

⁹⁴ Hablamos de ello de forma más extendida en II, § 2.1. Asimismo, recuperamos el testimonio del vascólogo Manuel de Larramendi, que en el prólogo de su *Diccionario trilingüe* (1745) hace referencia a la «errada conducta» de imponer la lengua castellana en las escuelas vascas:

No hai Libros impressos desta Lengua, sino los pocos, que llevo citados, y ninguo absolutamente con las correspondientes Castellanas. No hai tampoco Libros Manuscritos, papeles ni processos en Bascuence, porque todo se actúa, y escribe en Romance. Hasta en las escuelas de niños se aprende a leer, y escribir en Castellano, y nada en Bascuence, y aún con errada conducta se prohíbe a los muchachos hablar su lengua materna. (1745: LII)

euskara era bastante común en las escuelas de Vizcaya» (1995b: 76), a pesar de que el uso mayoritario del castellano acabaría imponiéndose finalmente⁹⁵.

Nuevamente según los datos de Dávila, en Álava se hacen referencias a la utilización de los manuales académicos para la enseñanza de la gramática castellana pero no se realizan indicaciones sobre la utilización de la lengua española, por lo que se podría deducir que su uso estaba extendido en los centros educativos, afirmación que coincide con la escasa presencia del euskera en la provincia ya en esta centuria (§ 5.2) y con la ausencia dentro del corpus estudiado de materiales bilingües específicos para este territorio.

La situación es distinta en Guipúzcoa, provincia en la que destaca la labor del inspector Juan María de Eguren entre los años 1859 y 1870. No nos detenemos a analizar su trabajo, ya que dedicaremos un apartado a ello (II, § 3), pero destacamos aquí su esfuerzo por la mejora de la enseñanza y las numerosas advertencias que realiza para la utilización de los textos legales en la enseñanza de la gramática y la ortografía, así como sus observaciones para el uso del castellano en las escuelas. Estas abundantes indicaciones son una muestra del celo del inspector en su labor pero también pueden ser una señal de la presencia del euskera en los establecimientos educativos guipuzcoanos, presencia esta que irá disminuyendo paulatinamente, de la misma forma que en las provincias vecinas. Como último apunte sobre esta provincia, en su trabajo sobre la enseñanza de primeras letras en el primer cuarto del ochocientos, Benito (1994) señala que en este periodo la instrucción de primeras letras era bilingüe⁹⁶, aunque la finalidad principal fuera la alfabetización en lengua castellana:

En cuanto a la instrucción de las primeras letras, al iniciarla, los alumnos sólo conocían su lengua materna de modo que el aprendizaje de estas en castellano requería, por parte del maestro, del uso de la lengua vasca como vehículo de enseñanza en los primeros niveles [...]. Pero, además, encontramos que determinadas materias se impartieron en ambas lenguas

⁹⁵ Hallamos un testimonio de la actividad de estos inspectores en el *Método práctico* (1883) de Eugenio de Aranzábal:

La necesidad de enseñar el castellano, si se quiere obtener adelantos en las escuelas de las Provincias Vascongadas, está reconocida por todos; así lo han comprendido y comprenden también los Sres. Inspectores de primera enseñanza, advirtiéndolo a los Maestros en sus libros de visita en muchas localidades dediquen al día cierto tiempo a la referida enseñanza. (1883: 4)

⁹⁶ Asimismo, afirma que el uso de la lengua vasca era «casi exclusivo» en las escuelas de caserío regentadas por maestros, y especialmente, las dirigidas por maestras, ya que la educación en estos establecimientos se limitaba a la enseñanza del catecismo y la lectura.

como la doctrina cristiana, la lectura y la enseñanza de la Constitución de 1812. (1994: 183)

3.3.2.1. *Los manuales escolares vascos*

Como se observa, el contexto educativo vasco del XIX contaba con unas características muy particulares: territorio en el que la lengua vasca conservaba una relevante presencia especialmente en las zonas rurales (§ 5.2), la enseñanza se llevaba a cabo en una lengua distinta al euskera –en castellano, en la parte peninsular, y en francés, en la continental–, como consecuencia de la progresiva integración de las escuelas vascas dentro de los sistemas educativos nacionales y de la uniformización impulsada por los gobiernos liberales. Por tanto, en el País Vasco decimonónico, la elaboración de manuales escolares se presenta ligada a unas funciones muy características y un contexto determinado que propicia el surgimiento de unos materiales específicos que constituyen nuestro objeto de estudio.

En relación con esto, en sus trabajos sobre los libros escolares en euskera (1997, 2003c), Dávila establece una periodización en dos etapas principales, teniendo en cuenta dos variables: «el desarrollo y situación de la literatura y de la producción escrita en euskera» y «el proceso de escolarización y los medios de alfabetización seguidos en el País Vasco» (1997: 600). Así, distingue un primer periodo hasta la 1876, fecha de la abolición de los fueros de las provincias vascas, en el que la producción de manuales escolares vascos se caracteriza por la profusión de catecismos cristianos y la elaboración de algunos textos para el aprendizaje del francés o el castellano. En el segundo periodo diferenciado por el investigador, comprendido entre 1876 y 1937, comienzan a publicarse textos escolares de diversas materias en lengua vasca, principalmente con una orientación nacionalista.

Como se ha comentado más arriba, en la etapa que estudiamos la doctrina cristiana era único texto en euskera que se permitía en los centros escolares. A pesar de que existían catecismos en vasco ya desde el siglo XVI –como el *ABC edo Christinoen Instructione* [ABC o la instrucción de los cristianos] (1571) del labortano Joanes Leizarraga (1506-1601)– la elaboración de este tipo de obras aumentó notablemente en el XVIII. Uno de los más exitosos fue el catecismo del beneficiado de Durango Martín de Arzadun –*Doctrina Christianeen explicacinoa eusquera* [...] [Explicación de la doctrina cristiana en euskera]– publicado en Vitoria (Bartolomé Riesgo, 1731) y dirigido a los vascoparlantes en general, a pesar de que el autor hacía alusión específica

a su utilidad para la instrucción de los niños (Dávila 2003c). Durante ese siglo y en el siguiente, se publicaron varios catecismos en los diversos dialectos del euskera, entre los que sobresalen las traducciones del *Catecismo de la Doctrina Cristiana* de Gaspar Astete (1537-1601) que, según Dávila, «lograría acaparar toda la producción de catecismos en euskera» (2003c: 56).

Fuera de la doctrina cristiana, los libros utilizados en las escuelas vascas durante la centuria no se diferenciaban sustancialmente de los que eran usuales en resto de las provincias, como consecuencia de su progresiva incorporación dentro del sistema educativo nacional⁹⁷. No obstante, a lo largo del siglo XIX se publicó en el territorio vasco una serie de textos escolares con unas características y funciones particulares:

No se trata de textos para aprender la gramática vasca, sino de gramáticas en euskera y castellano o francés, para facilitar el aprendizaje de estas lenguas y no el euskera. Son textos bilingües, cuyo objetivo es familiarizarse con una lengua de escaso uso en una gran parte del territorio, sobre todo Gipuzkoa, Vizcaya, norte de Navarra e Iparralde [...]. Este tipo de textos viene a coincidir con la imposición de estos idiomas como lengua de estado, con lo cual había que asegurarse de que dicho aprendizaje fuese efectivo. (Dávila 2003: 58)

El investigador hace referencia a las obras de Astigarraga, Iturriaga y Eguren, que forman parte de nuestro estudio, así como al texto bilingüe en euskera y francés de Archu. No nos detenemos aquí a describir las obras de estos autores, y tampoco las de Eugenio J. de Elosu y Eugenio de Aranzábal –cuya creación también responde a este contexto determinado– puesto que serán analizadas de forma extendida en la segunda parte. No obstante, presentamos el testimonio de Luis de Astigarraga, cuya obra constituye el primer ejemplo de este tipo de textos –según lo que hemos averiguado hasta el momento– y en la que da cuenta de las razones para la aparición de estos libros. Astigarraga señala en el prólogo de su *Diccionario manual* (1825) que la creación de su obra responde, entre otros aspectos, a la ausencia de materiales adecuados para poder ser usados en las escuelas⁹⁸, exceptuando el *Diccionario trilingüe* (1745) de Larramendi, que es costoso, de gran tamaño y difícil de encontrar:

⁹⁷ Esto se observa, por ejemplo, en el trabajo de Benito (1994), que da cuenta de los libros utilizados en las escuelas guipuzcoanas entre 1800 y 1825.

⁹⁸ Bujanda indica también, como prueba de la ausencia de estos manuales bilingües, el plan para la enseñanza de primeras letras elaborado en el municipio guipuzcoano de Aya en 1784 –y recogido por el escribano Juan de Ostolaza en 1874– en el que se dispone que los propios maestros debían preparar dichos materiales:

Para facilitar pues a la juventud vascongada el estudio de la gramática castellana, he creído muy conveniente coordinar y publicar este diccionario manual [...].

Como el único diccionario de que tengo noticia, es el del padre Larramendi, el cual consta de dos grandes tomos en folio, y no se encuentran ejemplares de él, por lo cual los pocos que hay cuestan trescientos o cuatrocientos reales; estoy firmemente persuadido de que en dar a luz este pequeño manual, hago un importante servicio al país bascongado. (Astigarraga y Ugarte 1825: V-VI)

En cuanto a las obras publicadas en el País Vasco francés, Dávila cita el texto de Jean-Baptiste Archu (1811-1881), autor de la *Grammaire basque-française a l'usage des écoles du Pays Basque - Uskara eta franzes gramatika, uskalherrietaco haurrentzat eguina* publicada en Bayona en 1852. Los objetivos de la obra de Archu son similares a los que presenta Eguren (II, § 3.1.1), si atendemos a lo que se recoge en el prefacio del autor:

En composant cette Grammaire bilingue, nous avons eu pour but de fournir aux instituteurs de Pays Basque un moyen d'initier leurs élèves à la connaissance de la langue française.

Coordonner les divers principes grammaticaux du Basque et du Français, les présenter d'une manière claire et précise, afin que l'élève puisse passer sans effort du connu à l'inconnu, du simple au composé, – ce qui précède servant de base à ce que suit, – telle est la méthode que nous avons suivie dans ce livre. (1853: III)⁹⁹

Asimismo, ya en 1840 Hiriart había publicado en Bayona una gramática didáctica vasco-francesa, con una finalidad semejante a las ya citadas y bajo el título de *Introduction à la langue française et à la langue basque*¹⁰⁰. De similares características es el *Vocabulaire trilingue français-espagnol-basque* de Juvenal Martyr –pseudónimo de Arnaud Aguirre Iribarnegaray (1850-1932)–, publicado en Bayona en 1899 y

[...] Para facilitar al Maestro la enseñanza del Castellano formarán un cuaderno en que por el Orden del Alfabeto estén escritos en castellano y vascuence los nombres y verbos más usuales en el trato común, y los de aquellas cosas que son propias del País, puesto primero el vocablo vascongado, y a continuación el castellano; y habiendo hecho extender los ejemplares necesarios por los discípulos de mejor letra, se servirá luego de un breve vocabulario, el cual deberán los niños encomendar a la memoria señalando un tanto de él para cada semana y asignado un rato o dos para cada día [...]. Para la formación de este vocabulario podrá el mismo Maestro valerse del Diccionario de Larramendi. (*Apud* Bujanda 1991: 93)

⁹⁹ Citamos por la segunda edición, de 1853, que es la que hemos podido consultar. El ejemplar se halla en la Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV3588.

¹⁰⁰ Gómez (2009: 441) indica que dentro del texto de Hiriart hay, en realidad, dos obras con características muy diferenciadas: una «Introduction à la Langue Française et à la Langue Basque», que recoge las declinaciones y las conjugaciones verbales; y una «Grammaire française par demande et par réponses. Faisant suite à l'Introduction à la Langue Basque et à la Langue Française, destinée spécialement pour les Écoles du Pays Basque», con estructura de pregunta y respuesta.

elaborado principalmente para ser utilizado por los alumnos del Colegio de Hasparren (Labort)¹⁰¹.

Por otro lado, en 1875 Gerónimo Zalacaín publicó en Tolosa una cartilla para aprender a leer escrita únicamente en euskera, con el título *Iracurtzaren asiera edo lenasteac euscalerrico aurrentzat* [*Principio o iniciación a la lectura para los niños del País Vasco*] (Dávila y Erriondo 2012). La obra era un texto creado para el cumplimiento del *Reglamento provisional de las escuelas de instrucción primaria de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa* promulgado en Azpeitia bajo el mando carlista durante la guerra de 1872-1876, en el que se señalaba que la alfabetización debía llevarse a cabo primeramente en euskera y después en castellano, y que debía enseñarse inicialmente la gramática de la lengua vasca (Dávila 2003c: 60; Bahamonde y Martínez 2001: 503; Garmendia 2006: 35; Rubio 2003: 375). Según Dávila (2003c: 60) esta obra «rompe con la tradición de iniciar la enseñanza del castellano a partir del euskera, proponiendo la enseñanza del euskera primero y después del castellano». No obstante, debemos apuntar que, de forma similar a otras iniciativas¹⁰², Agustín Pascual de Iturriaga ya había propuesto –dentro de su proyecto de renovación educativa presentado a la Diputación de Guipúzcoa– que la alfabetización del alumnado vasco se realizara primeramente en la lengua materna y que más adelante fuera introduciéndose paulatinamente la lengua castellana, para lo cual había elaborado unas cartillas de lectura en lengua vasca que, por desgracia, no se imprimieron finalmente (§ 3.3, n. 61; II, § 2.1).

Si bien no se incluyen en nuestro trabajo, es relevante mencionar la publicación de cuentos y fábulas en euskera, puesto que alguno de los autores estudiados en el apartado II se servirá de estos para ofrecer pasajes que ayuden al aprendizaje, además de ser obras que «contribuyeron a la aplicación de géneros literarios y a la posibilidad de ofrecer al público lector en euskera una mayor posibilidad de lectura, tanto para niños

¹⁰¹ En él, tras los preliminares, se incluyen unas explicaciones sobre la pronunciación vasca y española, seguidas de una nomenclatura trilingüe. Se añaden después unas indicaciones gramaticales y modelos de conjugación verbal, unas frases usuales, modelos de cartas, abreviaturas, sentencias y proverbios, un vocabulario geográfico y un diccionario alfabético a partir de la lengua vasca en el que se insertan los verbos y adjetivos más utilizados (cf. García Aranda 2011a; Quijada 2015).

¹⁰² Entre otros, el juntero de Vizcaya José Pablo de Ulíbarri (1775-1847), gran defensor y promotor de la lengua vasca, trató de impulsar la escolarización en dicho idioma (cf. Lasa 1968; Madariaga 2008; Intxausti 2014a). Igualmente, Luis de Astigarraga y Ugarte, aunque no hace referencia explícita a la alfabetización en euskera, defendía en el prólogo de la segunda edición (1827) de su *Diccionario manual* el uso de la lengua materna en las escuelas para un mejor aprendizaje de las materias, siguiendo lo manifestado por Manuel de Larramendi (cf. II, § 1.1.2.1).

como para mayores» (Dávila 2003c: 61). Fuera de la temática religiosa, aunque con marcado carácter moralizante, se presentaban como un buen medio para la instrucción de la juventud. Una de estas obras es la publicada por Vicenta Antonia Moguel (1782-1854), con el título *Ipui onac, ceintzuetan arquiteuco dituzten euscaldun necazari, ta gazte guciac, eracaste ederrac beren vicitza zuzentzeco* [*Cuentos buenos, en los que encontrarán todos los agricultores y jóvenes buenas enseñanzas para dirigir su vida*] (Antonio Undiano, San Sebastián, 1804), texto en el que la autora recopila cincuenta adaptaciones en euskera de las fábulas esópicas, además de ocho cuentos escritos por su tío, el escritor Juan Antonio Moguel¹⁰³ (1745-1804) (cf. Beldarrain 2010). En este ámbito se incluyen igualmente las *Fábulas y otras composiciones en verso vascongado, dialecto guipuzcoano* (1842) de Agustín Pascual Iturriaga, en la que se recogen traducciones de las fábulas de Samaniego y de las églogas de Virgilio (II, § 2). También en el País Vasco francés se realizaron traducciones de fábulas al euskera: el párroco labortano Léonce Goyetche publicó en 1852 en Bayona una traducción en verso de las fábulas de La Fontaine, con el título *Fableac edo aleguiac Lafontenetaric berechiz hartuac* [*Fábulas extraídas de las de La Fontaine*]. Dávila (2003: 62) menciona finalmente la publicación en castellano de textos de lectura en los que se introducían reglas de urbanidad, higiene, cortesía, además de preceptos religiosos y morales para la instrucción de los niños. Un ejemplo de ellos es el *Libro segundo de los niños, por la Real Academia de primera educación. Arreglado para el uso de las escuelas de Guipúzcoa* impreso en Tolosa en 1871.

Se observa, por tanto, que durante este periodo son escasos los textos para la alfabetización y escolarización en lengua vasca, si exceptuamos los catecismos y libros de fábulas y la cartilla elaborada durante el gobierno carlista. No obstante, como apuntan Dávila, Eizagirre y Fernandez, la alfabetización en castellano –y en francés, en Iparralde– «supuso, de forma indirecta, un cierto desarrollo de habilidades en la lectura y la escritura en euskera, sobre todo a partir de textos de lectura, catecismos, vocabularios y diccionario bilingües» (1995: 48). Esta misma idea se recoge ya dentro de los objetivos de los textos que hemos estudiado, puesto que –como señalaremos en el

¹⁰³ Juan Antonio Moguel es autor, a su vez, de la conocida obra *Peru Abarca*, escrita en 1802 pero publicada en 1881 (Imp. y Librería de Julián de Elizalde, Durango). Extendida de forma manuscrita, según Dávila (2003: 62), «puede ser considerada como un libro de lectura, donde se plasma[n] las costumbres tradicionales del país a partir del diálogo mantenido entre una persona rural, pero defensora del euskera y de las tradiciones católicas y del país, y un barbero acostumbrado a la vida urbana». Sobre esto, véanse también Madariaga 2008; Intxausti 2014a.

bloque II (§ 6.2)– algunos de los autores de estos materiales bilingües hacen alusión al hecho de que pueden ser útiles para la conservación y fijación de la lengua vasca, así como para su generalización y difusión¹⁰⁴.

El segundo periodo que distingue Dávila se halla determinado por la abolición de los fueros en 1876, cuyas consecuencias políticas, sociales, económicas y culturales se han comentado más arriba (§ 3.2.1). Durante los primeros años de esta etapa, la situación educativa y la producción de textos escolares continúan generalmente con el rumbo del periodo anterior –en lo que a nuestro estudio se refiere, se sigue imprimiendo el *Diccionario manual* de Astigarraga y se publica el *Método práctico* (1883) de Aranzábal– pero a finales de la centuria «se pondrán las bases para la reivindicación de una enseñanza en euskera, que conseguirá su mayor apogeo a partir de la década de los años veinte» del siguiente siglo (Dávila 2003c: 63). Esto implicó la elaboración y difusión de textos escolares en euskera, que respondían a la necesidad de crear materiales para el nuevo contexto educativo (cf. Rubio 2003). Dávila indica que al auge de estos textos escolares contribuyeron especialmente dos elementos: la Sociedad de Estudios Vascos o Eusko Ikaskuntza, cuya sección de enseñanza promovió su publicación; y la imprenta tolosana de Isaac López Mendizábal (1879-1977), en cuya casa editorial se imprimieron numerosos libros en euskera (silabarios, cartillas, catecismos, manuales de conversación, libros escolares de diferentes materias, catecismos)¹⁰⁵. Sin extendernos en este tema, puesto que se halla en el límite de la etapa que hemos determinado en nuestro trabajo, podemos destacar algunas de las publicaciones en euskera que se realizaron en este contexto y que recoge el investigador: silabarios y cartillas para el aprendizaje de la lectura, como el *Agakia euskeras irakurten ikastekoa* [*Abecedario para aprender a leer en euskera*] (1896) de Pedro Antonio Ormaetxea o el *Umiaren lenengo aizkidea bizkaiko euzkeraz irakurtzen ikasteko* [*El primer compañero de los niños para aprender a leer en euskera vizcaíno*] (1897) de Sabino Arana; manuales de enseñanza de aritmética, geografía o historia para

¹⁰⁴ Es el caso de Astigarraga, Iturriaga, e incluso Juan María de Eguren, gran defensor del uso del castellano en las escuelas, que en su «Procedimiento» menciona la posibilidad de mejorar el conocimiento del euskera gracias a su obra.

¹⁰⁵ La importancia de la casa editorial en la producción de estos libros de texto se basa en diversos factores, según Dávila: «la tradición editorial familiar de la imprenta de Tolosa, que arranca desde 1750, la militancia nacionalista de López Mendizábal destacado jurista y político del PNV de Gipuzkoa desde 1908, y la dedicación a la enseñanza» (2003: 65). Sobre el trabajo en la difusión de textos vascos por parte de Isaac López Mendizábal y su predecesor Eusebio López, véase también Eizagirre (2004: § 4.2). Hablaremos sobre esta imprenta en el apartado dedicado a analizar el *Diccionario manual* de Astigarraga y Ugarte (II, § 1.1).

su uso en las escuelas, como *Ume koxkorentzat euzkeraz egindako zenbakiztiya edo aritmetika* [*Aritmética elaborada en euskera para niños pequeños*] (1913), el libro bilingüe *Erkindea-Geografia* (1900); y libros de lectura y cuentos, como *Lenengo irakurgaia. Bein ta betiko* [*Primera lectura. De una vez para siempre*] (1893) de Resurrección María de Azkue, o *Polli ta Pello* (1910) de Juan Manuel Lertxundi, entre otros.

4. LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO: MÉTODOS Y MATERIALES

4.1. EL CASTELLANO COMO LENGUA EXTRANJERA

En el prólogo de su *Diccionario manual*, Astigarraga y Ugarte hace referencia a la necesidad de enseñar el castellano «en el país bascongado, donde el único idioma que se aprende en la juventud es el bascuence; y donde la lengua castellana es tan exótica casi como la francesa, o la de otra cualquiera nación extranjera» (1825: IV-V). Si tenemos en cuenta que el principal objetivo de los textos que estudiamos en la segunda parte de nuestro trabajo es facilitar el aprendizaje del castellano a estos alumnos vascoparlantes, queda de manifiesto la relación de estos tratados con los manuales destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras. Así pues, realizaremos un somero recorrido de los diversos sistemas y materiales que han sido utilizados para este fin. El examen exhaustivo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas excede los objetivos de nuestro trabajo, por lo que nos limitaremos a describir muy brevemente la tradición y la evolución metodológica de estas obras, haciendo especial hincapié en los textos elaborados para el aprendizaje del español como segunda lengua¹.

4.1.1. La enseñanza de lenguas extrajeras: perspectiva histórica

Los materiales para el aprendizaje de lenguas extranjeras están presentes ya desde la Antigüedad, constituidos por listas de palabras ordenadas de forma alfabética o temática con el objeto de ser memorizadas, sistema que continuó empleándose durante la Edad Media principalmente para la enseñanza del latín. De principios del siglo III son los *Hermeneumata*, textos usados por los griegos para el estudio del latín y que serían los precursores de los libros de diálogos que se extendieron ampliamente más adelante (cf. Sáez Rivera 2005).

A pesar de que haya vestigios de la enseñanza de lenguas vulgares mediante textos y glosarios en la Edad Media (cf. Sánchez Pérez 1992, 1997), el latín era la lengua vehicular en el ámbito educativo, cultural y religioso, por lo que este era principalmente el idioma que se aprendía en Europa, mediante modelos que se

¹ A pesar de su valor dentro de la historiografía lingüística, apenas nos referiremos a la tradición lexicográfica y gramatical desarrollada en el continente americano, por alejarse de los objetivos de nuestro trabajo. Sobre la historia de los métodos en la enseñanza de idiomas, y especialmente, sobre la enseñanza del español, remitimos a los trabajos citados en el capítulo 1.

fundamentaban generalmente en tres sistemas: gramática, glosarios y diálogos. Si bien hubo diversos intentos de renovación de los métodos de aprendizaje, los materiales didácticos que se elaboraron para la enseñanza de lenguas modernas dependieron durante largo tiempo de estos modelos tradicionales². El estudio de las lenguas clásicas fue de gran importancia igualmente en el Renacimiento, que suponía la vuelta a la Antigüedad, al conocimiento de los clásicos y a la depuración del latín y su enseñanza, cuya figura señera fue, tanto en España como en el resto de Europa, Antonio de Nebrija (1441-1522). A la vez, en este periodo se realizó la reivindicación de las lenguas vernáculas y se impulsó su codificación mediante la elaboración de tratados gramaticales³.

A lo largo del siglo XVI fueron extendiéndose por Europa las obras herederas de los *Hermeneumata*, debido principalmente a factores históricos, económicos y políticos. En este periodo aumentaron las relaciones comerciales y los intercambios entre diversos países, por lo que se hacía necesaria la elaboración de obras en las que se fomentase la comunicación y la oralidad⁴:

[...] las *rutas comerciales* europeas que desbordan las propias fronteras nacionales parecen exigir un tipo de manual al menos bilingüe, y con mayor frecuencia plurilingüe, en el que predominan las muestras de lengua dialogales junto a un breve diccionario (a veces en forma de nomenclatura), acompañado como mucho de unas leves notas gramaticales, sobre todo de pronunciación. El objetivo, aunque apoyado en cierto conocimiento gramatical, es el aprendizaje de las lenguas recogidas a un nivel

² En Occidente, la influencia del modelo clásico grecolatino en la codificación gramatical de las lenguas modernas es indudable a lo largo de los siglos (cf. Gómez Asencio 2001). Consecuentemente, según Sánchez Pérez (1997: 36), «el mantenimiento de una estructura similar respecto al contenido obliga, bien sea de manera indirecta, a conservar la idéntica metodología a la hora de plantear su enseñanza».

³ Entre ellas, cabe destacar la *Gramática de la lengua castellana* (1492) de Nebrija, que Martín Sánchez (2009: 57) sitúa como la primera en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. A este respecto, la finalidad de que la *Gramática* sea utilizada para el aprendizaje del español aparece ya en el propio prólogo de la obra (cf. Gómez Asencio 2006a; Marcos Sánchez 2006). La influencia de la obra de Nebrija se extenderá durante los siglos siguientes en el los textos de enseñanza de segundas lenguas, en los que hallamos numerosos autores que continúan o adaptan su modelo pero igualmente otros que tratan de desprenderse de él.

⁴ Materiales que se incluyen dentro de lo que Sánchez Pérez (1992, 1997), entre otros, denomina «método conversacional», pues presentan la realidad comunicativa. Sin embargo, Sáez Rivera, en su trabajo sobre la tradición dialógica en los siglos XVI-XIX, indica que estos textos no son conversaciones que representen el español coloquial, «sino ante todo *textos escritos* en muchos de los cuales se produce un necesario traslado y adaptación de la oralidad espontánea a una mimesis escrita de la oralidad según las convenciones genéricas y retóricas del diálogo escolar» (2005: 795). Este investigador, en vez de «método conversacional» opta por hablar de «“explotación pedagógica” en cuanto al modo como se utilizaban o podían utilizarse estos métodos para aprender diversos aspectos del español en la época en que se publicaron (ss. XVI-XVIII)» (2005: 796), basándose en indicios que divide en los niveles fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.

rudimentario y como mucho medio, con una evidente necesidad comunicativa en contextos mercantiles [...]. (Sáez Rivera 2009: 132-133)

Una buena muestra de este tipo de obras es el *Vocabulare*⁵ del maestro de lenguas Noël de Berlaimont, que cosechó un enorme éxito y que dio pie a la confección de una serie de textos plurilingües, reelaborados y ampliados por diferentes autores, con adaptaciones que llegan hasta el siglo XVIII y que incluso se adentran en el XIX⁶. La obra de Berlaimont supuso «el punto de partida de lo que podemos llamar una *tradición editorial*, esto es, una tradición de copias, alteraciones y adiciones encadenadas, otra característica paradigmática del género» (Sáez Rivera 2005: 793). Con el desarrollo del imperio español como gran potencia y su preeminencia en el ámbito comercial con el reinado de Carlos V (1500-1558), el castellano comenzó a incluirse en estos modelos de aprendizaje de segundas lenguas⁷: aparece por primera vez en los libros de diálogos dentro del *Vocabulario para aprender francés, español y flaming*, publicado en Amberes en 1520 (Alvar Ezquerro 2013: 29-33) y se introduce también en uno de los manuales pertenecientes a la serie comenzada por Berlaimont, el *Vocabulario de quatro lenguas. Tudesco, francés, latino y español, muy provechoso para los que quisieren aprender estas lenguas* impreso en Lovaina en 1551⁸.

Los libros de diálogos continuaron imprimiéndose posteriormente, de manera separada –como es el caso de los *Diálogos basco-castellanos* de Agustín Pascual Iturriaga (II, § 2.3)– o insertos en manuales junto con contenidos gramaticales, repertorios léxicos o diversos textos para la traducción –como los apartados de diálogos dentro de las obras de Eguren (II, § 3.3)–, como apunta Sáez Rivera:

⁵ La edición más antigua que se conoce es la publicada en Ámsterdam (Jacob van Liesvelt) en 1527, bilingüe con el flamenco y el francés, según el dato proporcionado por el Prof. Alvar Ezquerro.

⁶ Según Cid (2002: 16), «la utilidad del libro se prueba no solo por el largo centenar de ediciones que salieron durante un siglo y medio, sino por su capacidad para ser infinitamente variado y ampliado a otras lenguas, y admitir la agregación de nuevo material». Así, de las 84 páginas del texto de 1530, llegó a aumentar hasta las 450 en las adaptaciones que contaban con ocho lenguas.

⁷ Sobre las motivaciones para el aprendizaje del español en el siglo XVI, véase Marcos Sánchez 2006.

⁸ Dentro de esta corriente dialógica para la enseñanza del español podemos señalar la publicación de los *Coloquios familiares, muy convenientes y más provechosos de quantos salieron fasta agora* (Waesberge, Amberes, 1568) de Gabriel Meurier, de estilo similar a los de Berlaimont, en los que inserta varios refranes. Al igual que Berlaimont, estos *Coloquios* tuvieron tu tradición editorial, con diversas reproducciones a lo largo de los años (cf. Sáez Rivera 2004). Por otro lado, se imprimieron *The Spanish Schoole-master. Containing seven dialogues, according to euery day in the weeke, and what is necessarie euerie day to be done, wherein is also most plainly shewed the true and perfect pronounciation of the Spanish tongue* (Field/Harrison, Londres, 1591) de William Stepney –que se sirve de los de la serie de Berlaimont–, así como los *Pleasant and delightful dialogues in Spanish and English* (Edm. Bollifant, Londres, 1599) de John Minsheu (cf. Sáez Rivera 2005, 2008). Sobre esta última obra, véase la edición a cargo de Cid (2002).

Casi todos los diálogos escolares publicados con posterioridad formarán parte de volúmenes que incluyen gramáticas y/o diccionarios, o bien constituyen la pieza central del manual, pero a su vez completado con otros materiales como nomenclaturas (esto es, vocabularios temáticos), tratadillos de ortografía o fórmulas de tratamiento, guías de viaje, narracioncillas o breves colecciones de refranes. (2005: 792)

Durante el siglo XVI se publicó asimismo un importante número de obras gramaticales sobre el español, como las anónimas impresas en Lovaina, –la *Útil y breve institución* (1555) y la *Gramática de la lengua vulgar de España* en 1559–, los textos del profesor flamenco Gabriel Meurier o las elaboradas en otros países como Italia, Francia o Inglaterra⁹.

La práctica lexicográfica ocupó igualmente un relevante espacio en el ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras. Junto con los repertorios bilingües con el español y el latín de finales del siglo XV –como el *Universal vocabulario en latín, y en romance* (1490) de Alfonso de Palencia, los vocabularios de Nebrija y de Cristóbal de Escobar– destaca la obra del italiano Ambrosio Calepino (1435-1511), que en 1502 publicó un *Dictionarium* alfabético con el latín y el griego, al que en posteriores ediciones y adaptaciones se le fueron añadiendo nuevas lenguas, convirtiéndose así en un repertorio plurilingüe¹⁰. Más, tarde, en 1570 se imprimió en Sevilla el *Vocabulario de las dos lenguas Toscana y Castellana* de Cristóbal de las Casas, que contó con numerosas reediciones. En este periodo no solo se realizaron diccionarios alfabéticos, sino que también se elaboraron varios repertorios temáticos o *nomenclaturas*¹¹ –publicadas de

⁹ Entre ellas, destacamos *Il paragone della lingua Toscana et Castigliana* (Mattia Cancer, Nápoles, 1560) de Mario Alesandri d'Urbino, las *Osservazioni della lingua Castigliana* (Gabriel Giolito de Ferrari, Venecia, 1566) de Juan de Miranda, *La parfaite Méthode pour entendre, écrire et parler la langue espagnole* (Lucas Breyel, París, 1596) de Charpentier, la *Grammaire et observations de la langue espagnole recueillies et mises en françois* (Marc Orry, París, 1597) de César Oudin o la *Bibliotheca Hispanica, containing a grammar, with a dictionarie in Spanish, English and Latine, gathered out of divers good authors* (John Jackson, Londres, 1591) de Richard Percyvall. Se puede mencionar también la *Gramática Castellana. Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en la lengua Castellana congrua y decentemente* (Guillermo Simón, Amberes, 1558) elaborada por el licenciado Villalón, si bien esta última no fuera realizada específicamente para la enseñanza de español a extranjeros. Los diferentes focos europeos en la producción de gramáticas del español del siglo XVI son estudiados en los trabajos contenidos dentro del volumen colectivo dirigido por Gómez Asencio (2006): se tratan el foco belga, el vallesoleto, el italiano, el británico y el francés.

¹⁰ El español se incluye en la edición cuatrilingüe (latín, griego, italiano, español) de 1559 impresa en Lyon.

¹¹ Ayala Castro (1992a: 439) señala los rasgos que caracterizan a las nomenclaturas:

- 1) La distribución de su léxico se hace por campos nocionales.
- 2) Están redactadas en más de una lengua.
- 3) Por lo general, no son obras independientes, sino que forman parte de obras más amplias.

forma autónoma o con otros materiales—, entre las que sobresale el *Nomenclator, omniun rerum propria nomina variis linguis explicata indicans* (C. Plantini, Amberes, 1567) de Adriaans de Jonghe —o Hadrianus Junius— (1511-1576) que incorporaba siete lenguas: latín, griego, alemán, flamenco, francés, italiano y español (Alvar Ezquerro 2013: 47-56).

A pesar de los continuos intentos de renovación de los métodos para el aprendizaje de lenguas extranjeras¹², la dependencia de los sistemas utilizados para la enseñanza de las lenguas clásicas fue notoria en buena parte de este tipo de obras hasta mediados del siglo XIX, por lo que en los comienzos del siglo XVII se prosiguió generalmente con los métodos anteriores, aunque con algunas excepciones¹³:

Herederro de la Reforma protestante, se produjo un movimiento pedagógico en los países influidos por la Reforma denominado realismo pedagógico, que se opone al humanismo, basándose en el principio fundamental del intuicionismo sensible. El humanismo valoraba más el texto o la cultura que la cosa. El realismo pedagógico, sin embargo, no se ocupa solo de conducir el conocimiento de las cosas, sino que trata de conseguir que esas cosas aprendidas sean utilizadas. (Martín Sánchez 2009: 59)

Entre los seguidores de este movimiento se halla el alemán Wolfgang Ratke (1571-1635), que abogaba por un sistema que comenzase desde la lengua materna y basado en la gradación y en el ejercicio práctico, alejándose de la memorización, gracias al cual se reduciría el esfuerzo tanto de los alumnos como de los profesores. Es muy revelante también la publicación de la *Janua linguarum sive Modus maxime accomodatus, quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas* (Francisco de Cea Tesa, Salamanca, 1611) de William Bathe (cf. Suso López 2015, Alvar Ezquerro 2013, Marcos Sánchez 2008). Este texto sirvió como fuente para la *Janua linguarum reserata*

4) Son obras de carácter didáctico, orientadas hacia la enseñanza de lenguas.

5) Recogen solo el vocabulario usual de una lengua, son selectivas, manejan un vocabulario pretendidamente adecuado al nivel de enseñanza al que van dirigidas.

6) La categoría gramatical que se recoge en ellas es, principalmente, el sustantivo, aunque pueden aparecer las demás categorías gramaticales.

7) No ofrecen las definiciones de los vocablos recogidos.

Alvar Ezquerro (2013) ha realizado un completo catálogo de las nomenclaturas del español desde el siglo XV hasta el XIX. Sobre estos repertorios, véanse también Alvar Ezquerro 1987, 2002; Ayala Castro 1992b, García Aranda 2004, 2009, 2010, 2011a, 2011b, Cazorla 2002.

¹² En este sentido, García Bascuñana (2005: 130) señala por ejemplo que el siglo XVI «representa un giro definitivo para la enseñanza de las lenguas vivas». Entre las razones a esta situación, destaca la liberación de la tradición y el progreso tecnológico que supuso la introducción de la imprenta. Sobre esta centuria, véase también Marcos Sánchez 2006.

¹³ Sobre las corrientes metodológicas desarrolladas en el siglo XVII, *vid.* Marcos Sánchez 2008.

(D. Jednoty y M. T. Krokoczynski, Leszno, 1631) de Johannes Amos Comenius o Jan Amos Komenský (1592-1670), «figura central en la didáctica en general y en la enseñanza de idiomas en particular» (Sánchez Pérez 1992: 138) y autor diversas obras en las que desarrolla su metodología¹⁴. Por su parte, el gramático de Port-Royal Claude Lancelot (1615-1695)¹⁵ publicó en 1644 en París la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine*. Configurada desde un enfoque racionalista, la obra tuvo una importante difusión y su sistema se trasladó a otras lenguas como el griego, el francés, el italiano y el español.

En cuanto a los manuales de enseñanza del español¹⁶, destaca la producción de Francia, donde se seguía publicando la obra de Oudin, entre otros textos¹⁷. En Italia sobresale la figura de Lorenzo Franciosini, autor de varias obras de enseñanza del español que alcanzaron gran popularidad, como la *Grammatica spagnuola, e italiana* (Giacomo Sarzina, Venecia, 1624) y los *Diálogos apacibles compuestos en castellano y traduzidos en Toscano* (Giacomo Sarzina, Venecia, 1626), en los que se incluye una nomenclatura, publicados de forma conjunta en la *Grammatica Spagnuola, et italiana* (Stamperia della R. Camera Apostolica, Roma, 1638). De 1620 es el *Vocabolario*

¹⁴ Según Martín Sánchez,

con Comenio apareció otra nueva técnica que todavía hoy está presente en la enseñanza de lenguas extranjeras, el método cíclico de la instrucción. En cada grado o curso se darán o no se darán cosas diferentes, pero lo que sí ha de darse es de manera diferente. Todo será enseñado a todos teniendo en cuenta su nivel. (2009: 60)

Sobre la obra de este autor, véase también Alvar Ezquerro 2013: 209-220.

¹⁵ La relevancia de los gramáticos de Port-Royal y de la publicación de la *Grammaire générale et raisonnée* en 1660, así como su influencia en la historia de la lingüística han sido estudiadas y descritas en múltiples ocasiones. Sobre la penetración de la gramática general en España, especialmente en el ámbito escolar, v. García Folgado 2006, 2014a; Lépinette 2008; Calero Vaquera 2008, 2009.

¹⁶ Marcos Sánchez (2008) señala los receptores principales de estos manuales de enseñanza del español, entre los que destacan soldados, diplomáticos, cortesanos, comerciantes o viajeros. No obstante, como apunta la investigadora, la enseñanza de lenguas extranjeras comienza a formar parte de la educación de los niños europeos –de los que podían acceder al sistema escolar– y empieza a incluirse en algunas universidades (2008: 753).

¹⁷ Señalamos, por ejemplo, las obras de Juan de Luna: el *Arte breve y compendiosa, para aprender, a leer, pronunciar, escrevir y hablar la lengua Española* (Nicolas Bourdin, París, 1616) y los *Diálogos familiares. En los quales se contiene los discursos, modos de hablar, proveruios y palabras Españolas mas comunes* (Miguel Daniel, París, 1619). De gran importancia también es Ambrosio de Salazar, autor del *Especjo general de Gramática en diálogos para saber perfectamente la lengua Castellana* (Adrien Morront, Ruán, 1614) del que realizó una versión abreviada con el título de *Secretos de la gramática española, o abreuviación della: con un tratado muy curioso donde se contienen muchos cuentos graciosos y honestos* (Iacques Caillouë, Ruán, 1632), además de otros tratados (cf. Sáez Rivera 2008; Álvarez y Quijada 2011). Por otro lado, el profesor de lenguas Sieur Ferrus publicó la *Nouvelle grammaire espagnole: fort utile et commode pour tous ceux qui seront curieux d'apprendre en peu de temps cette langue* (Daniel Elzevier, Ámsterdam, 1680). A finales de esta centuria se inicia la impresión de los textos de Francisco Sobrino: en 1697 publica en Bruselas la *Nouvelle grammaire espagnolle expliquée en françois* –basada en la gramática de Oudin, quien se había servido, a su vez, del texto de Miranda– que logra una importante difusión durante el siglo posterior.

italiano e spagnolo, diccionario que fue reeditado en numerosas ocasiones (cf. Alvar Ezquerro 2002: 191-220). Sin querer agotar la lista, en otros países se imprimieron obras como *The key into the Spanish tongue* (Londres, 1605) de Lewis Owen, las *Institutiones in linguam hispanicam* (Petrus a Brachel, Colonia, 1614) de Henrico Doerganck, el *Thesaurus linguarum, in quo facilis via Hispanicam, Gallicam, Italicam attingendi etiam per Latinam et Germanicam sternitur* (Typis Wilhelmi Ederi, Ingolstadt, 1626) del español Juan Ángel de Zumarán, la *Unterweisung der Spanischen Sprach zusammen getragen* (Matthäus Rickhes, Viena, 1657) de Stephan Barnabé, la *Grammatica quadrilinguis, or brief instructions for the French, Italian, Spanish and English tongues* (Dorman Newman, Londres, 1674) de J. Smith¹⁸.

Dentro de la producción lexicográfica, podemos señalar brevemente el *Tesoro de las tres lenguas francesa, italiana y española* (Philippe Albert y Alexandre Pernet, Ginebra, 1609) de Girolamo Vittori, copiado de la obra de Oudin –con el añadido en italiano–, de forma parecida al *Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa* (Matthieu Guillemot, París, 1604) de Jean Palet. A los repertorios de Franciosini y Zumarán se les une también el diccionario trilingüe impreso por Trogneseus, titulado *El grande dictionary y thesoro de las tres lenguas española, francesa, flamenca* (Amberes, 1639), copiado por Arnaldo de la Porte en el *Nuevo diccionario o thesoro de la lengua española y flamenca* que publicó en Amberes en 1659. Por su gran utilidad didáctica, también se imprimieron diversas nomenclaturas como la de Franciosini, la incluida en el *Thesaurus* de Zumarán o la *Nomenclature françois et espagnole* (Antoine de Sommaville, París, 1647) de Antoine Oudin, entre otras (cf. Alvar Ezquerro 2013; García Aranda 2004).

Por otro lado, los diálogos de Minsheu constituyeron «la línea de salida de la más larga, rica y compleja tradición editorial de diálogos durante el siglo XVII y principios del siglo XVIII» (Sáez Rivera 2005: 794), pues dieron lugar a un importante número de reelaboraciones, copias y refundiciones realizadas por diversos autores¹⁹.

¹⁸ En el volumen dedicado a la historia de las gramáticas del español en el siglo XVII (Gómez Asencio 2008) se estudian los focos «belgo-renano», francés, británico e italiano, y se presentan además trabajos específicos sobre las obras de Franciosini y Juan Ángel de Zumarán. El foco italiano se estudia asimismo en Lombardini y San Vicente 2015.

¹⁹ Oudin reprodujo los diálogos de Minsheu en los *Diálogos muy apazibles* (Marc Orry, París, 1608). En 1622 añadió un diálogo propio y una nomenclatura, materiales de los que se sirvió Franciosini para sus *Diálogos apazibles*. En la centuria siguiente, en *A new Spanish and English Dictionary* (George Sawbridge, Londres, 1706), John Stevens copió la mayor parte de los diálogos de Minsheu; y Sobrino,

Si avanzamos al siglo XVIII, se observa que cada vez son más los que se preocupan por la enseñanza de lenguas y por tratar de renovar los métodos y materiales, como señala Sánchez Pérez:

El incremento de los desplazamientos y viajes, con la consiguiente necesidad de comunicación entre personas de hablas distintas, hace surgir una más acuciante «urgencia» por aprender otros idiomas, aparte del latín o griego. Esto sirve de acicate a gramáticos, profesores y pedagogos en general para mejorar los ya seculares problemas en torno a la enseñanza de idiomas. Por otra parte, el espíritu racionalista del siglo empuja a cuestionarse procedimientos que en ocasiones seguían en vigor «porque así se había hecho siempre y así se seguía haciendo». La enseñanza excesivamente centrada en lo gramatical era uno de los lastres heredados del pasado y el tema continúa ocupando a lingüistas y pensadores. (1992: 143)

El investigador destaca el trabajo, entre otros, de lingüistas y pedagogos como John Locke (1632-1704), César Du Marsais o Dumarsais (1676-1756), Bernard Basedow (1723-1790), Claude-François Lysarde de Radonvilliers (1709-1789), Luneau de Boisgermain (1732-1804), Noël-Antoine Pluche (1688-1761) o Joseph Jacotôt (1770-1840), que tendrán influencia en muchos de los materiales elaborados tanto en esta centuria como en las posteriores²⁰.

Si nos referimos a los métodos de aprendizaje del castellano, según lo estudiado por Sáez Rivera (2008; 2009), a comienzos del siglo XVIII se produce un incremento en la publicación de manuales para la enseñanza de la lengua española en Europa debido,

por su parte, se sirvió de los de Oudin para sus *Diálogos nuevos en español y francés* (François Foppens, Bruselas, 1708), a los que agregó otros. Los diálogos de Sobrino fueron la fuente de los *Diálogos ingleses y españoles* (W. Hinchliffe, Londres, 1718) de Félix Antonio de Alvarado, a los que añadió la nomenclatura dialogada incluida en el *Diccionario nuevo de las lenguas española y francesa* (François Foppens, Bruselas, 1705) de Sobrino. Sobre esta y otras tradiciones editoriales dialógicas entre los siglos XVI y XVIII, véanse Cid 2002, Sáez Rivera 2002, 2004, 2008; Marcos Sánchez 2008; Sánchez 1992, 1997.

²⁰ A pesar de que Locke no era lingüista, en su trabajo *Some thoughts concerning Education* (A. y J. Churchill, Londres, 1693), trató sobre la enseñanza de idiomas y defendió el aprendizaje mediante el uso, de forma natural, frente a los métodos basados en la memorización de reglas gramaticales. Concedió además gran importancia a la necesidad de provocar un «interés» en el alumnado para fomentar el aprendizaje. Dumarsais, en la *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (Etienne Ganeau, 1722), defendía el aprendizaje de las lenguas de forma práctica; un pensamiento similar tenía Basedow, que sostenía que las lenguas extranjeras debían enseñarse «hablando y leyendo» (Sánchez Pérez 1992: 148). Lysarde de Radonvilliers, por su parte, destaca la relevancia del contexto para el aprendizaje de lenguas, en su obra *De la manière d'apprendre les langues* (Saillant, París, 1768). Esta preeminencia por una metodología «natural» se observa también en los textos del pedagogo Pestalozzi o en Jacotôt, quien afirma que debe enseñarse la lengua extranjera de la misma forma en que se aprende la materna. El método natural es defendido igualmente por Pluche en su obra *La mécanique des langues, et l'art de les enseigner* (Veuve Estienne & fils, París, 1751). Sobre las ideas de Locke y Pluche, véanse también Marcos Sánchez 2008, 2011.

entre otros aspectos²¹, a la Guerra de Sucesión española (1701-1714) y sus secuelas hasta la firma del Tratado de Viena en 1725:

Fruto de intereses comerciales y políticos divididos en un conflicto dinástico, la Guerra de Sucesión española va a producir una auténtica avalancha, la última y más importante, de materiales para el aprendizaje del español en la Europa moderna. Ello se debe al interés producido por la Guerra en prácticamente toda Europa (y no solo en uno de los dos países, conforme ocurría con los casamientos reales) y su longitud (nada menos que alrededor de 13 años). (Sáez Rivera 2009: 134)

Una de las obras para la enseñanza del español de mayor difusión en esta centuria es la mencionada *Nouvelle grammaire* de Francisco Sobrino, de la que se realizaron numerosas reediciones y reimpressiones hasta el siglo XX²². Bajo la sombra de Sobrino se imprimieron otros textos hispano-franceses, y en el resto de Europa se publicaron asimismo numerosos tratados para la enseñanza del español²³.

Por su parte, entre los manuales que se realizaron en España para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobresale el ya citado *Arte de hablar bien el francés* de Pierre Nicolas Chantreau, impreso en Madrid en 1781, que «representa un punto de inflexión en la historia de los manuales para la enseñanza del francés publicados en España» (García Bascuñana 2005: 136). Como hemos señalado (§ 3.3), la difusión del *Arte* de Chantreau fue muy elevada y se extendió a lo largo de la centuria siguiente, en la que se realizaron numerosas adaptaciones, imitaciones y reediciones (cf. Bruña Cuevas 2008; Carranza 2014; García Aranda 2011a, 2011b; Alvar Ezquerro 2013; Lépinette 2005;

²¹ Marcos Sánchez (2011), que examina las motivaciones para aprender castellano en el siglo XVIII, destaca, junto con las circunstancias políticas y económicas del periodo, el auge de los viajes y el desarrollo de la necesidad de aprender lenguas como instrumento para el conocimiento.

²² Junto con esto, en 1705 publicó un *Diccionario nuevo de las lenguas: española y francesa*, para el que se sirvió de la obra de Oudin, además de los mencionados diálogos, en los que se añadía una nomenclatura al final (cf. Alvar Ezquerro 2013: 264-266).

²³ Entre otros, la *Llave capital con la cual se abre el curioso y rico tesoro de la lengua castellana, con las más verdaderas reglas y principios para los aficionados a la dicha lengua* (Andres Zeidler, Leipzig, 1706) de Juan de Sotomayor, la gramática en tres volúmenes titulada *Grammatica et Syntaxis linguae Hispanicae* (J. Zieger, Núremberg, 1711) de Mathias Kramer, o la *Instrucción fundamental para aprender el idioma español* (Pedro Conrado Monath, Núremberg, 1723) de Antonio Moratori. En Inglaterra, junto con el mencionado *A new Spanish and English Dictionary* de John Stevens y los diálogos de Félix Antonio de Alvarado, Pedro de Pineda publicó varias obras para el aprendizaje del español: *Corta y compendiosa arte para aprender a hablar, leer y escribir la lengua española* (T. Woodward, Londres, 1726), *A Short and Easy Introduction to the Rudiments of the Spanish Tongue* (Londres, 1750) y un *Nuevo diccionario español-inglés e inglés-español* (F. Gyles, T. Woodward, T. Cox, J. Clarke, A. Millar, y P. Vaillant, Londres 1740). Asimismo, Giral Delpino publicó la *New Spanish grammar, or the elements of the Spanish Language containing an easy and compendious method to speak and write it correctly* (J. Nourse, Londres, 1766), además de un *Diccionario español-inglés e inglés-español* (A. Millar, J. Nourse y P. Vaillant, Londres, 1763). Sobre estas cuestiones, remitimos al trabajo de Sáez Rivera (2008) y al volumen colectivo dirigido por Gómez Asencio (2011), en el que se estudian los focos alemán, británico, italiano y portugués.

Fernández Fraile y Suso López 1999). No resulta extraño, por tanto, que algunos de los autores estudiados en la segunda parte de nuestro trabajo se sirvieran del texto de Chantreau –y especialmente de la nomenclatura incluida en el suplemento– para la elaboración de sus obras, como veremos en los correspondientes capítulos (II, § 1.1.1.3; 3.1.2).

4.1.2. Métodos y materiales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el s. XIX

El siglo XIX constituyó un periodo de importantes renovaciones en el ámbito de la enseñanza de lenguas como consecuencia de diversos factores, algunos de los cuales son recogidos por Sánchez Pérez (1992): una mayor autonomía de los estudios lingüísticos y el surgimiento de nuevas corrientes, además de la aparición de voces que abogaban por un aprendizaje que no se centrara en el conocimiento de la gramática y que se alejara de los procedimientos utilizados para la enseñanza de las lenguas clásicas; la mejora de las comunicaciones y las relaciones comerciales entre los diferentes países, que fomentaban la necesidad de aprendizaje de nuevas lenguas –con el consecuente aumento de usuarios y destinatarios– y la creación de métodos innovadores; el auge del sector editorial y el desarrollo del sentido «utilitario» de la enseñanza de idiomas; y, finalmente, la inclusión de las lenguas modernas en el sistema escolar²⁴.

De la misma forma, García Bascuñana (2005: 137) destaca la importancia del «abandono definitivo del latín como lengua vehicular de la enseñanza y la implantación de las lenguas extranjeras en los planes de estudio». La inserción de enseñanza de segundas lenguas en el sistema educativo fue especialmente relevante en Alemania y por consiguiente, tanto en este país como en Francia se concentró la mayor parte de las iniciativas renovadoras en los métodos de aprendizaje de lenguas (cf. Sánchez Pérez 1992). En España, la institucionalización del aprendizaje de segundas lenguas –que había comenzado a vislumbrarse a principios de siglo²⁵– se materializó finalmente en la

²⁴ Como señala el investigador, muchos de estas características se habían dado también en periodos anteriores, pero se desarrollaron en circunstancias diferentes y esto propició que «la afloración de reformas fuese más difícil y menos viable» (1992: 194).

²⁵ Carlos III había fomentado anteriormente la enseñanza de lenguas extranjeras (cf. Sánchez Pérez 1997). Asimismo, debido a las necesidades surgidas de las relaciones comerciales y políticas, en los centros promovidos por las Sociedades Económicas de Amigos del País se incluían también cursos de lenguas modernas. Por otro lado, como señala Viña Rouco, a comienzos del siglo XIX las lenguas vivas «ya formaban parte del currículo de los colegios privados más prestigiosos de la época y se ofertaban como enseñanzas *de adorno* [...]» (2005: 186).

Ley Moyano de 1857, al incluirse dentro de los estudios de segunda enseñanza²⁶. Los planes educativos que se promulgaron concedían una gran importancia a la gramática²⁷ y esto condicionó la configuración de los sistemas de aprendizaje e influyó en el desarrollo y el asentamiento del denominado *método tradicional* o *gramatical*. Los materiales de segundas lenguas se adoptaron a los intereses y necesidades del alumnado, como señala Viña Rouco:

Foreign languages began to be introduced in the 19th century school curriculum slowly and gradually that is why 19th century language learning materials began to take into account children and teenagers' interests not only as regards the content of the prose texts but also as regards the format of the material: graded exercises and graded readings were included. Translation was the key activity in the classroom. If we pay attention to the content, texts included instructive, religious, moralistic passages, fables, parables, anecdotes and allegoric passages. (2002: 266-267)

No obstante, los textos que habían cosechado tanto éxito en la centuria anterior siguieron reelaborándose con algunos cambios; es el caso de los manuales para enseñar español que continúan con los sistemas de Miranda, Oudin, Sobrino y Franciosini, y también los influidos por la corriente puertorrealense, entre otros.

Debido a que la producción de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XIX es muy amplia, no nos detenemos a realizar una enumeración de estos textos²⁸, pero dedicaremos unas líneas a comentar brevemente algunas de las características de los métodos de enseñanza de lenguas que se extendieron durante la centuria decimonónica –y que tendrán influencia, por tanto, en las obras de los autores estudiados–, entre los que destacan el método *tradicional* y el *natural*.

²⁶ En el artículo 15 del Título II dedicado a la segunda enseñanza, dentro de los «estudios generales del segundo periodo» se inserta un apartado de «lenguas vivas».

²⁷ En cada uno de estos sistemas que se van desarrollando, la gramática ocupa un espacio determinado, mayor o menor. Los contenidos gramaticales pueden adquirirse mediante la presentación de estos por el maestro, por la deducción de los alumnos o por la combinación de ambos métodos. La enseñanza *deductiva* se realiza mediante un procedimiento en el que «el profesor presenta a los estudiantes la regla gramatical o de uso, acompañada de sus correspondientes ejemplos» (Martín Sánchez 2010: 64-65). Tras esto, los alumnos deben practicar lo aprendido mediante diferentes ejercicios. La enseñanza *inductiva*, en cambio, «se centra en el alumno y no en el profesor», el alumno realiza sus hipótesis tras haber sido expuesto a ejemplos reales del idioma. Dichas hipótesis son comprobadas y corregidas, teniendo en cuenta las reglas gramaticales que se exponen.

²⁸ Para ello, se puede acudir a los estudios la enseñanza del español como segunda lengua en el periodo decimonónico, como los trabajos de Sánchez 1992, 1997; Bruña Cuevas 2008; Cazorla 2004; García Aranda 2011a, 2011b, 2012a, 2012b; Sáez Rivera 2004; Lombardini 2014, 2016.

El método *tradicional, prusiano* o de *gramática y traducción*, que ya había ido perfilándose en épocas anteriores, se desarrolló definitivamente en el siglo XIX, vinculado fundamentalmente con la inserción de la enseñanza de lenguas vivas en el sistema escolar. El método, de carácter formal y deductivo, se centraba –con posibles matizaciones– en los siguientes elementos característicos:

- La elaboración de un currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua.
- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas.
- La memorización de las listas de vocabulario.
- La presencia en cada lección de los temas de traducción directa o inversa.
- El uso en clase de la lengua materna del alumno. (Sánchez Pérez 1997: 133)

Ajustándose en mayor o menor medida a estas particularidades, los manuales solían constar de la enunciación de reglas gramaticales divididas de forma gradual en lecciones y acompañadas de ejercicios y listas de vocabulario –ordenadas de forma alfabética o temática– que permitieran la elaboración de frases relacionadas con los temas gramaticales, y ejercicios de traducción directa e inversa, relacionados también con lo explicado en la lección²⁹. En este método, pues, la lengua se presentaba como «un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas» (Martín Sánchez 2009: 62)³⁰.

Frente al método tradicional, surgieron otros procedimientos, como el método *natural*, que concedían una mayor importancia a la expresión y a la interacción oral, tratando propiciar competencia lingüística que posibilitara la comunicación en la lengua

²⁹ Son varios los autores que desarrollan métodos que se ligan en mayor o en menor medida con este procedimiento deductivo de enseñanza de lenguas; sobresalen nombres como Ahn, Ollendorff, Plötz. Asimismo se difundieron otros como el método de traducción interlineal o el método de *enseñanza universal* de Jean Joseph Jacotôt (cf. Sánchez Pérez 1992, 1997).

³⁰ Según expone Viña Rouco (2005: 187), el objetivo principal de este procedimiento no era la enseñanza de lenguas mediante la gramática y traducción, actividades presentes en estos materiales hasta el siglo XX, sino que «el motivo inicial era reformista o renovador, es decir, se intentaba adaptar el método tradicional o escolástico a las necesidades del adolescente en los colegios de segunda enseñanza del siglo XIX». Como señala la investigadora, esta simplificación acarrea, en cierto modo, una devaluación del método de enseñanza, puesto que, por ejemplo, las oraciones que se presentaban no se encontraban contextualizadas. El uso de estas frases aisladas y sin vinculación con un contexto fue una de las críticas vertidas por el movimiento reformista de finales del XIX. Este movimiento, que se difundió especialmente por Alemania, Inglaterra y Francia, abogaba por la importancia de la lengua hablada y del texto, y optaba por un aprendizaje inductivo, sin la presencia de explicaciones gramaticales (cf. Sánchez Pérez 1997).

aprendida³¹. Esto se presentaba como un avance en comparación con los métodos tradicionales, «al considerar la necesidad de plantear una didáctica que promoviera la comunicación oral para atender a las necesidades de los estudiantes» (Martín Sánchez 2009: 63). Se apostaba además por una enseñanza en la que la gramática quedara relegada. En contraposición con los procedimientos tradicionales –que se asocian al esfuerzo, en ocasiones, con escasos resultados– el método natural promovía la enseñanza de una forma similar a la adquisición de la lengua materna y se llevaba a cabo a través de la práctica, que debía ser la oral y principalmente en la lengua meta. El ya mencionado pedagogo Pestalozzi –cuyo método quiso implantar la Diputación de Guipúzcoa (cf. II, §1)– fue una figura muy relevante para el desarrollo de este sistema natural.

En cuanto a la España decimonónica, imperaban los métodos formales y deductivos, que no se alejaron excesivamente de los sistemas tradicionales, por lo que a mediados de siglo tuvieron una mayor difusión los manuales que seguían los métodos postulados por Jacotôt, Ahn, Ollendorf, Robertson o Hamilton, destinados tanto a instituciones públicas como privadas:

Los enfoques deductivos predominantes durante este periodo en España confiaban en que el análisis sistemático de la lengua y el aprendizaje memorístico de la gramática servirían para que finalmente el alumno adquiriese las destrezas comunicativas. Con este tipo de enfoque se da prioridad a la lengua escrita y a la gramática, el alumno debe imitar en todo momento los buenos modelos literarios. (Viña Rouco 2005: 189)

En cambio, los manuales inductivos, ligados a los métodos naturales, apenas tuvieron difusión en el país³². Entre las diversas razones para el escaso éxito de este tipo

³¹ La enseñanza lenguas modernas mediante la metodología natural tuvo una gran difusión en Estados Unidos. Entre los que desarrollaron tales procedimientos se encuentran el alemán Gottlieb Heness (1813-1890), alumno de Pestalozzi, el francés Lamber Sauveur (1826-1907), o Maximilian Berlitz (1852-1921), quien fundó numerosos centros de idiomas, tanto en Europa como en América. Como señala Sánchez Pérez (1992, 1997), no es casualidad que los procedimientos naturales tuvieran una importante difusión en Estados Unidos, lugar al que llegaban abundantes grupos de emigrantes que necesitaban aprender la lengua rápidamente y de una forma que les facilitara la comunicación.

³² Entre los autores que publican en España, Viña Rouco (2005) realiza una división entre los polos deductivo e inductivo. En el foco que apuesta por una enseñanza deductiva se encuentran, entre otros, el académico Eduardo Benot (1822-1907), quien adapta el sistema de Ollendorf para el inglés, alemán, italiano y francés; así como del filólogo y también académico Francisco García Ayuso (1835-1897). En el otro polo encontramos, por ejemplo, el *Método práctico, analítico, teórico y sintético de la lengua inglesa a imitación del sistema de T. Robertson* (Ignacio Ramón Baroja, San Sebastián, 1843) de Manuel Moradillo, quien aboga por una metodología más renovadora; o a Francisco Piferrer, autor de *El idioma inglés puesto al alcance de todos o método natural para aprender el inglés de un modo fácil y agradable sin cansar la memoria* (Casimiro Monier, Madrid, 1847). No obstante, según la investigadora, si bien estos autores se declaran seguidores de la enseñanza inductiva, no llegan a encontrar la forma de aplicarla

de textos, Viña Rouco (2005: 189) destaca la «falta de formación del profesorado de idiomas modernos (tanto a nivel de conocimientos como a nivel pedagógico)»: frente a los textos que adoptaban el método de *gramática y traducción*, que contenían los ejercicios solucionados en los dos idiomas en el libro del maestro –de modo que no era necesaria una competencia completa en la lengua que se quería enseñar– los métodos naturales o directos demandaban un dominio superior de la lengua meta y unas mayores habilidades pedagógicas.

4.2. LA GRAMÁTICA ESCOLAR EN ESPAÑA: INICIOS Y CARACTERIZACIÓN

A pesar de la relación de las obras estudiadas con los métodos para enseñanza de segundas lenguas, es evidente asimismo su vinculación con un género gramatical que comienza a finales del siglo XVIII y que tendrá un gran desarrollo a lo largo de la centuria posterior: la *gramática escolar*. La mayor parte de los textos que conforman nuestro corpus no se insertan de forma rigurosa dentro de esta corriente, puesto que no están configurados para la enseñanza de la lengua materna de los alumnos, pero comparten, como veremos, muchas de las características de este tipo de tratados. Una excepción dentro de las obras que hemos estudiado es la de Eugenio de Elosu (II, § 4.1) ya que, a pesar de contar con un apartado bilingüe al comienzo, el compendio gramatical en castellano que se presenta a continuación se incluye de forma clara en esta corriente. Cabe, pues, realizar algunas consideraciones acerca del surgimiento de este género y de sus particularidades.

Los tratados considerados como gramáticas escolares son obras que «surgen con el fin específico de atender la enseñanza de la lengua como materna, en el momento en que se dan las circunstancias sociales, culturales y políticas apropiadas» (Martínez Marín 1999: 494). Según García Folgado, no hay gramática escolar hasta que no se instaura la asignatura en la que se utiliza, «hasta que no se *instrumentaliza* la gramática con fines didácticos, hasta que no pasa a ser un útil pedagógico con una finalidad y un receptor concretos» (2013: 10). Así las cosas,

si bien existen antecedentes –del siglo XV hasta la primera mitad del XVIII–, lo que podríamos denominar una *etapa previa* en la génesis de la gramática escolar, en la cual la gramática castellana no pasa de ser un mero accesorio en la enseñanza a españoles, realmente no es posible hablar de gramática

a sus manuales, por lo que presentan finalmente materiales que no distan mucho del resto de los textos del periodo.

escolar hasta que no comienza a enseñarse como asignatura la gramática de la propia lengua a los niños y empiezan a escribirse y difundirse manuales didácticos. (2013: 9)

Por tanto, la investigadora señala el comienzo de la gramática escolar como género en el siglo XVIII, cuando empieza a establecerse la gramática de las lenguas vulgares como una materia dentro del sistema escolar³³.

En su estudio sobre los inicios de la gramática escolar en España, García Folgado establece un periodo que comienza en 1768 –con la promulgación de la Real Cédula que dispone el castellano como lengua para la enseñanza de primeras letras y humanidades (§ 3.1)– y finaliza en 1813, año de la presentación del Informe Quintana (§ 3.3.1)³⁴. Para la investigadora, esta es una etapa de transición, «en la cual comienza a darse importancia a la lengua castellana y a la gramática como materia de estudio y a generalizarse su enseñanza, pero aún no existe una legislación específica que regule las materias, manuales y aspectos curriculares» (2013: 10). A este periodo le sigue una etapa de consolidación, en la que la gramática castellana se introduce en la universidad y se generaliza su enseñanza como materia dentro de los estudios no universitarios (cf. 3.3.1). Con el objetivo de cubrir las necesidades de los profesores y alumnos, la gramática escolar se desarrollará enormemente a lo largo del siglo XIX, si tenemos en cuenta el número y la variedad de las obras que se imprimen (cf. Martínez Marín 1999).

Como indica García Folgado, la inclusión de la lengua española como materia de estudio precisará de la instrumentalización de los conocimientos que se enseñan –esto es, de la instrumentalización gramatical de la lengua–, de su *manualización*, «entendiendo como tal el proceso de traslación de los saberes lingüísticos a través de los manuales de castellano» (2013: 26). La elaboración de estos manuales responderá a las necesidades de la institución escolar y su composición estará unida al modelo en el que

³³ De la misma forma, Ginebra (1992: 74) comenta que «és en la segona meitat del XVIII que a Europa es comença a ensenyar, com a assignatura de l'escola secundària, gramàtica de la pròpia llengua a l'infant. Paral·lelament, és ara que neix la *gramàtica escolar* dels idiomes vulgars i en comencen a proliferar manuals didàctics, independentment del fet que ja hi hagués gramàtiques d'aquests idiomes des de feia segles». En este sentido, Chervel (1981: 26) define la gramática escolar como «l'ensemble des "connaissances" grammaticales que l'école libre à son public dans son programme d'étude de la langue française». Para el investigador, esta gramática escolar está «étroitement liée à la didactique de l'orthographe» (2006: 253-254). No obstante, como señala García Folgado (2013), esta relación entre el estudio de la gramática y la ortografía en la escuela no es completamente extrapolable a la situación española.

³⁴ La relación de la obras gramaticales para españoles publicadas esta etapa se presenta en García Folgado 2005, 2011a, 2013. Algunas de ellas son comentadas igualmente por Lliteras (2010) en su trabajo sobre la renovación de la gramática española en la primera mitad del XIX.

se basa, por lo que al menos en la etapa inicial de esta corriente, el sistema de interpretación y explicación del castellano aparecerá fundamentalmente, «por pura comodidad pedagógica, interpretado a la sombra de la gramática latina» (2013: 26)³⁵. Junto con esto,

la gramática escolar beberá de las fuentes de los conocimientos científicos sobre la lengua, pero dislocándolos y amalgamándolos en función de su rentabilidad en tal o cual aspecto, del nivel de los alumnos a que se dirige la obra, o, incluso, de los objetivos relacionados con el saber y la cultura dominante –esto es, aquellos saberes socialmente reconocidos. (2013: 26)

En este sentido, los tratados pedagógicos no recogerán, según la investigadora, el «saber científico», sino los «saberes a enseñar», mediante un proceso de *transposición didáctica*.

No es posible detenernos en las cuestiones que conciernen al establecimiento de la corriente escolar como género independiente dentro de la producción gramatical española³⁶, por lo que nos limitamos a destacar ciertas cuestiones que afectan a los textos que analizamos en el segundo bloque y a describir algunas de las características de estos tratados. En este sentido, dentro sus estudios sobre la tradición gramatical para la enseñanza del español como lengua materna, Calero Vaquera (1997, 2004) distingue algunos de los métodos pedagógicos que han sido utilizados por los autores de este tipo de obras: el empleo de la rima y el metro para facilitar la memorización de las reglas gramaticales; la inclusión de láminas, gráficas e ilustraciones «que vendrían a complementar con datos visuales e icónicos los áridos y monótonos textos gramaticales» (2004: 317); el uso de ejercicios y de ejemplos prácticos, «que sirven como contrapunto a los conceptos teóricos» y que adquieren una gran importancia a mediados del siglo XIX, incorporándose incluso en las disposiciones educativas de la

³⁵ La misma idea es señalada por Gómez Asencio, quien matiza que estos autores no siguen la tradición grecolatina y renacentista en «estado puro» –anterior a la *Gramática* de la Academia– «sino mediatizada por la versión o modalidad académica» (2011a: 291). Como veremos en la segunda parte, los autores que hemos estudiado en nuestro trabajo no son una excepción a esta tendencia.

³⁶ Sobre eso, remitimos nuevamente a los trabajos de García Folgado, especialmente 2005 y 2013. En ellos, la investigadora establece –por claridad metodológica y haciendo uso de un criterio externo– que «una obra pertenece a la categoría escolar si su propio autor le atribuye un carácter formativo o señala como objetivo principal la instrucción en la propia lengua, sea cual sea su objetivo particular» (2013: 18). No obstante, matiza que no todas obras que tienen un objetivo didáctico pueden considerarse manuales escolares, si se juzgan como tales los textos destinados a la enseñanza y que incluyen los contenidos esenciales de una materia. Reflexiones acerca de la historia de la gramática escolar y de las disciplinas escolares se pueden encontrar en los ya mencionados trabajos de Chervel (1981, 1991, 2006), Chiss (1979), García Folgado (2014b) Delesalle y Chevalier (1986).

centuria³⁷; y la disposición de los contenidos mediante la estructura de pregunta y respuesta.

De la misma forma, en sus trabajos sobre la gramática escolar³⁸ (1998, 1999), Martínez Marín hace alusión a la presencia en la mayor parte de los tratados de ejercicios prácticos –e incluso de composición de textos básicos– e indica que uno de los aspectos más relevantes de estos textos es la forma en la que se presenta la teoría, puesto que generalmente se utiliza el método erotemático, sistema «bien revelador del carácter pedagógico» de estas obras (1999: 498). Nos interesa detenernos en señalar algunos aspectos sobre este método, ya que es el utilizado por Eugenio de Elosu en sus *Elementos de gramática castellana para uso de los niños que concurren a las escuelas de aldea* (1869) (II, § 4), así como por Luis de Astigarraga en las adiciones que introduce en la tercera edición (1840) de su *Diccionario manual bascongado y castellano* (II, 1.1.3.2).

El método *dialogado*, *catequético* o *erotemático*³⁹ –consistente en la presentación de los conocimientos mediante una estructura de pregunta (o *erotema*) y respuesta– es «uno de los medios propedéuticos más eficaces, sobre todo en la enseñanza básica» (Esparza Torres 1996: 51) y está presente ya en las gramáticas bajomedievales, siguiendo los modelos latinos –el *Ars minor* de Donato como texto más destacado– o la «gramática de análisis»⁴⁰. La organización erotemática es también la utilizada por Antonio de Nebrija en el *Liber tertius* de las *Introductiones latinae*, y ya

³⁷ Recordemos que en el *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental* de 1838 se establece que la sintaxis castellana se debe estudiar con ejercicios prácticos de análisis y composición (I, § 3.3.1; II, § 1.1.3; 1.1.4).

³⁸ El investigador diferencia en estos trabajos tres tipos de textos gramaticales escolares: en el primero se engloban las obras que hacen referencia en el mismo título a sus destinatarios específicos, como es el caso del *Curso de gramática a la capacidad y desarrollo intelectual de los niños* (Cristól Olona, Zaragoza, 1853) de Leandro Boned; en el segundo, las elaboradas como epítomes o compendios debido a su finalidad escolar, entre las que cita como ejemplo el *Compendio de la gramática de la lengua española, escrito para niños* (Alejandro Gómez Fuentenebro, Madrid, 1871) de Millán Orío y Rubio; y por último, las obras que conceden especial importancia a los ejercicios, como la *Nueva gramática castellana con numerosos ejercicios prácticos de composición* [...] (Nuestra Señora de Montserrat, Barcelona, 1891) de Bartolomé Galí. No obstante, se debe matizar que los factores para establecer esta tipología, más que como compartimentos estancos, se nos presentan como características de este género, que pueden concurrir generalmente en un mismo tratado.

³⁹ Así lo denominan Calvo Fernández y Esparza Torres (1993: 162), siguiendo la tradición, y también otros autores como García Folgado (2013). Viña Rouco (2005: 193) utiliza el término *catequético* al igualarlo con la estructura de preguntas y respuestas del Catecismo, denominación que también usan Gómez Asencio (2011: 296) y Encinas Manterola (2016).

⁴⁰ Su «principal exponente es la gramática del tipo *Dominus, quae pars?*, en las que partiendo de alguna frase o verso de algún autor, se analizaban cada una de las palabras que lo componían: qué parte de la oración constituyen, cuál es su género, número, caso; qué función sintáctica desempeñan; etc.» (Calvo Fernández y Esparza Torres 1993: 163).

en los siglos XVIII y XIX, en un significativo número de obras gramaticales: sin querer agotar la lista, mencionamos como ejemplo el *Breve modo de aprender grammática* (Herederos de Martínez, Pamplona, 1752) de Pedro Antonio Martínez de Cabredo (para la enseñanza del latín), el *Nuevo epítome de gramática castellana* (Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de la Beneficencia, Madrid, 1805) de Luis de Mata y Araujo, el *Compendio de la gramática castellana dispuesto en diálogos y arreglado a la Gramática de la Real Academia de la Lengua* (Espinosa, Segovia, 1813) de Antonio Cortés y Aguado, los *Elementos de gramática castellana para uso de los niños que concurren a las escuelas* (Fuentenebro, Madrid, 1815) de Diego Narciso Herranz y Quirós, la *Gramática de la lengua castellana compuesta por la Academia Española, y reducida a diálogo* (Juan Brugada, Madrid, 1823) de José Garriga o los *Elementos de gramática castellana* (Eusebio Aguado, Madrid, 1829) de Lorenzo de Alemany⁴¹.

El método erotemático es, además, el usado por la Real Academia a partir de la octava edición (1861) del *Epítome de la gramática de la lengua castellana*⁴², con la intención de adaptarse al procedimiento habitual en las aulas del Estado, como se expone en la «Advertencia»:

Por acomodarse a la costumbre y método de enseñanza de la mayor parte de las escuelas, ha determinado la Academia poner el *Epítome de su Gramática* en preguntas y respuestas. Esta variación, y la de algunos ejemplos que la experiencia ha aconsejado, son las únicas diferencias entre la presente edición y las siete anteriores. (RAE 1861: 5)

⁴¹ Además de estos, García Folgado (2005, 2013) menciona varios manuales dispuestos para ser utilizados en la primera enseñanza y que se sirven de esta estructura: los *Elementos de gramática castellana* (Benito Cano, Madrid, 1790) de Santiago Delgado y Marín, el *Arte nuevo de enseñar a los niños y vasallos a leer, escribir y contar, las reglas de Gramática, y orthografía castellana* (Ignacio Aguayo, Santiago de Compostela, 1791) de José Balbuena y Pérez, el *Arte nuevo de ortología, gramática castellana, ortografía y calografía* (Herederos de Nicolás de Alcuanzano, Toledo, 1793) de Guillermo Antonio de Cristóbal y Jaramillo, la *Gramática de la lengua castellana* (Juan Francisco Piferrer, Barcelona, 1796) de Juan Pablo Ballot, el *Compendio de gramática de la lengua castellana* (Sierra y Martí, Barcelona, 1797) de Juan Rubel y Vidal, el *Arte de escribir por reglas y con muestras* (Viuda de Ibarra, Madrid, 1798) de Torcuato Torío de la Riva y los *Elementos de gramática castellana* (Gómez Fuentenebro y Compañía, Madrid, 1805) de Antonio Díaz de San Julián.

⁴² Garrido Vilchez (2008: 128 n. 26) señala que el *Epítome* se elabora mediante el sistema de preguntas y respuestas hasta la edición de 1928 (59.^a). La 60.^a edición, impresa un año después, no hace uso de esta estructura, a la cual se vuelve sin embargo en la 61.^a edición (1931), para ser abandonada de nuevo en la edición posterior de 1938. En este último *Epítome* solo se conserva el método erotemático en el apartado de Ortografía. Sobre las diferentes ediciones del *Epítome* académico, véase la tesis de Encinas Manterola (2016). En ella, la investigadora da cuenta de las modificaciones en la estructura y en el contenido como consecuencia de la utilización del sistema de preguntas y respuestas. Asimismo, señala que «este tipo de estructura implica un cambio en la concepción metodológica del libro, puesto que se orienta hacia la memorización, algo de lo que en principio se había huido en 1858» (2016: 196).

Si nos referimos de forma breve a la producción gramatical del País Vasco, la estructura dialogada es la elegida por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en los extractos que se elaboraron para el aprendizaje de la lengua castellana que hemos mencionado en el capítulo anterior (§ 3.1.1). La preferencia por este método se justifica por la adecuación de los contenidos a las características de sus alumnos, como explica García Folgado (2008: 160):

Cuando los miembros de la Cuarta comisión se plantean la necesidad de una instrucción lingüística, no dudan en acudir a las obras académicas; pero, al mismo tiempo, son conscientes de los necesarios ajustes y adaptaciones a los que debe ser sometida en aras de la pedagogía, tanto el resumen teórico como la adopción del formato erotemático.

Ya en el siglo XIX, el método de pregunta y respuesta aparece en los citados textos de Astigarraga y de Elosu, pero también es el sistema utilizado en otras obras gramaticales escolares publicadas en el País Vasco, como la *Gramática española elemental redactada en forma de diálogo* (1842) de Alejandro de Arrúe, y los textos del navarro Juan Osés y Ayanz (1830-1881)⁴³, tanto en los cuadernos de *Nociones de gramática* como en la *Gramática castellana para uso de los niños* de 1874 (cf. Fernández de Gobeo 2016b).

En su estudio sobre los inicios de la gramática escolar, García Folgado (2005, 2013) realiza una clasificación de las obras atendiendo a un criterio externo, teniendo en cuenta el nivel educativo para el que fueron concebidas. Distingue así entre las gramáticas para la educación primaria y las destinadas a la educación secundaria, diferenciando estas últimas entre las gramáticas «como instrumento cognoscitivo», como organizadoras de los conocimientos –ya sean lingüísticos o científicos–; y las gramáticas «como práctica propedéutica», como fundamento para el aprendizaje de otras lenguas. Si nos centramos en el análisis de los textos designados a las primeras letras, que son los que nos ocupan en este trabajo, la investigadora señala que estos son tratados elaborados generalmente por docentes –«en su gran mayoría vinculados a las instituciones que regulaban la instrucción primaria en la época» (2013: 21)–, que no confeccionan *gramáticas*, sino obras básicas, compendios, diálogos, primeros elementos, etc.: «su preocupación no está en ofrecer una obra gramatical propiamente

⁴³ Juan Osés y Ayanz, maestro, escritor e impresor nacido en Mañeru (Navarra), es autor de varios cuadernos y manuales de enseñanza elaborados para ser utilizados en las escuelas de Guipúzcoa y que, al parecer, tuvieron una gran recepción. Sobre la obra gramatical de Osés, véase Fernández de Gobeo 2016a.

dicha, sino en proporcionar a sus alumnos un método de aprendizaje gramatical, sencillo, eficaz y rápido, adecuado a sus características particulares» (2013: 22). Objetivo este que coincide, como veremos, con los postulados por los autores que se estudian en la segunda parte, a pesar de que su textos no se incluyan *stricto sensu* dentro de la corriente de gramática escolar española.

Asimismo, según la investigadora, en esta primera etapa de producción de tratados escolares, las obras de destinadas a la primera educación están marcadas generalmente por una elevada homogeneidad, justificada por la adecuación de los textos a criterios pedagógicos requeridos por la edad de los alumnos, la «concepción práctica de la gramática como medio para el correcto aprendizaje de la lecto-escritura y el desarrollo lingüístico del alumnado» (2013: 225) y la dependencia teórica hacia los textos de la Corporación. Son obras en las que la crítica está generalmente ausente: «los gramáticos de uso no se preocupan, en general, por la reflexión gramatical, más allá de valorar de forma más bien intuitiva si un contenido es adecuado o no» (2013: 226). Los tratados tienen un objetivo pedagógico, de sintetizar y facilitar el estudio de la lengua española y el método utilizado por estos autores se basa generalmente en aportar definiciones que se amplían con ejemplos o excepciones y que se presentan de forma aislada. No obstante, en ese periodo inicial hay ciertas excepciones que se aproximan a las características de los tratados dedicados a la enseñanza secundaria, con un mayor eclecticismo y un acercamiento a las corrientes gramaticales innovadoras⁴⁴. García Folgado destaca igualmente la paulatina inclusión, dentro de los textos elaborados a partir de 1780, de los ejercicios de análisis, recurso que se irá extendiendo ampliamente a lo largo de la centuria decimonónica⁴⁵, como indicaremos más adelante (II, § 1.1.3; 1.1.4).

⁴⁴ Si bien se debe matizar este hecho, dentro de los textos de primeras letras:

Cualquier acercamiento a las nuevas corrientes teóricas que recorren Europa se realiza siempre desde la particular óptica del docente: no hay una verdadera intención de «modernización» de la gramática, entendiendo como tal un deseo explícito de aplicar las nuevas corrientes y sus avances en la explicación lingüística, sino tan solo, suministrar las reglas necesarias para el correcto dominio idiomático, esto es, una ausencia casi total de especulación gramatical. (2013: 226)

⁴⁵ Se introducen tanto el análisis lógico como el gramatical, provenientes en su origen de la corriente filosófica francesa, pero que se encuentran plenamente asentados en la corriente gramatical escolar española según avanza el siglo XIX.

5. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL PAÍS VASCO

5.1. CUESTIONES PREVIAS ACERCA DEL CONTACTO ENTRE EL EUSKERA Y LAS LENGUAS ROMANCES

Son abundantes los testimonios y estudios acerca de la extensión del euskera y las lenguas romances en Euskal Herria, si bien no siempre coinciden en los resultados. En este trabajo no pretendemos trazar de forma exhaustiva los límites de la extensión de estas lenguas, puesto que se escapa de los objetivos que hemos fijado, pero estimamos relevante realizar una breve descripción de la situación lingüística del territorio, teniendo en cuenta tanto las fronteras externas como las internas, ya que la presencia de la lengua vasca en estas provincias –y su relación con las lenguas romances en contacto– es un factor fundamental que debemos tener en cuenta para el análisis de los materiales lingüísticos que manejamos. Nos limitamos, pues, a la descripción de las épocas más cercanas a nuestro periodo de estudio¹, en las que se observa una mayor regresión de la lengua vasca «en relación directa con su situación social y legal, plena y modélicamente diglósica» (Madariaga 2008: 105).

Si atendemos a los límites geográficos, según los testimonios que recopila Madariaga (2008: 587), parece que a finales del XVI y principios del XVII Álava era todavía mayoritariamente vascoparlante (o euskaldún) exceptuando las zonas que estaban en contacto con Castilla, en las que el euskera se encontraba ya en proceso de retroceso o incluso de pérdida. Esta situación era similar a la que se daba en el territorio vizcaíno de las Encartaciones –situado al noroeste de Vasconia– y en la parte meridional de Navarra. No obstante, en los inicios del siglo XVIII comenzó a producirse una mayor regresión en la provincia de Álava, retroceso que es narrado por uno de los testimonios manejados por Madariaga (2014): el historiador alavés José Joaquín Landázuri (1730-1805) afirmaba en su libro de 1798² que el euskera había estado presente en los pueblos de La Llanada hasta poco tiempo antes –en las décadas de 1770-

¹ El lector interesado en el desarrollo histórico de este contacto lingüístico y los límites geográficos y sociales puede acudir a los estudios sobre la histórica lingüística vasco-románica realizados por Echenique (1987, 1997, 2004), así como a los trabajos de Madariaga (2008, 2014), Camus y Gómez Seibane (2012a, 2015), entre otros.

² *Los compendios históricos de la ciudad y villas de la M. N. y M. L. Provincia de Álava. Recopilados de los documentos de sus archivos, y de otros del Reyno. Cópianse literales, y en extracto todos aquellos inéditos que más la ilustran y engrandecen*, Imprenta de Miguel Cosculluela, Pamplona.

1780—, pero que ya solo lo hablaban las personas de más edad. También manifestaba que esta lengua se conservaba en las zonas limítrofes con Vizcaya y Guipúzcoa, y temía que finalmente se perdiera:

Consta que la época de la pérdida del bascuence es en el presente siglo y de pocos años a esta parte por lo respectivo a las hermandades de la llanada de Álava en la que ha faltado ya su uso, en la que constantemente se ha hablado, pues testifican las personas de alguna edad haber sido corriente y frecuente su uso en que hoy nada se habla.

Aun es más urgente la prueba de que están dando otras hermandades en que se va extinguiendo el bascuence, pues los viejos hablan este idioma y sus hijos no lo entienden, o saben de él algo más que nada. Sin embargo de la gran pérdida que ha tenido el bascuence en Álava se conserva aún todavía en ella en veinte y dos hermandades y con todo rigor y fortaleza en las inmediatas al Señorío de Vizcaya y provincia de Guipúzcoa, pues en las distantes va continuando la corrupción [...]. (*Apud* Madariaga 2014: 593)

Según Landázuri, la pérdida se debía a dos factores: el desconocimiento o desprecio hacia la lengua por parte los curas de los pueblos y el «el trato indispensable y frecuente» de los alaveses con los castellanos³.

En cuanto a Navarra, parece que la fronteras del euskera no tuvieron grandes cambios hasta finales del siglo XVIII, según la información proporcionada por diferentes testimonios, pero la situación se trastocó de forma drástica durante el siglo siguiente, especialmente a partir de 1840 (Madariaga 2008: 659). Si nos referimos a la frontera occidental, se sabe que al menos desde el siglo X el romance estaba presente en la zona vizcaína de las Encartaciones y que en el siglo XVIII el castellano era la lengua predominante en dicho territorio (Echenique 1987: 101). Asimismo, durante este periodo se fue produciendo una progresiva castellanización de los grandes núcleos urbanos cercanos a la frontera lingüística, como Bilbao o Pamplona, que conduciría a la preeminencia de la lengua española en estos lugares en el siglo posterior (cf. Camus y Gómez Seibane 2012b), como ya había ocurrido anteriormente en Vitoria⁴.

³ La regresión del euskera corría en paralelo a una mayor escolarización y alfabetización —en castellano— de esta provincia (§ 3.3.2). Aunque no es este el único factor para el proceso de pérdida, como indicaremos más adelante, parece claro que ambos fenómenos se hallan ligados. Como afirma Madariaga (2014: 249), no significa necesariamente que la extensión de la escolarización conllevara la pérdida del euskera, pero sí que eran procesos coincidentes.

⁴ Sobre esta ciudad, recogemos las palabras de Madariaga:

Está claro que incluso para el siglo XVI Gasteiz era una ciudad en parte castellanizada, sobre todo su clase dirigente, mientras que el pueblo seguía manteniendo la lengua vasca. Parece que esta situación se mantuvo estable a lo largo del siglo XVII y parte del siglo XVIII, manteniéndose un cupo bastante notable de vascófonos procedentes, sobre todo, de

Si atendemos al norte de Vasconia, se ha considerado tradicionalmente que salvo algunas zonas –en las que se hablaba gascón y más tarde francés– esta región se mantuvo vascoparlante hasta el siglo siguiente (Madariaga 2014: 721). Como factores para la conservación de estas fronteras, Urgell (*en prensa*) y Madariaga (2014: 613) indican que podría deberse al hecho de que el euskera convivía con el gascón y bearnés, y que no competía directamente con la lengua oficial, con el francés. Así las cosas, Madariaga (2014: 613) señala que en los siglos XVII y XVIII, exceptuando algunas localidades del entorno de Bayona en las que había presencia gascona, la mayor parte de la población era vascófona y generalmente monolingüe. Igualmente, si nos referimos a Guipúzcoa, la mayoría de los testimonios que se conocen hacen referencia a que durante los siglos XVII y XVIII la lengua vasca era la usual y general –con la mayoría de los hablantes monolingües vascos– en todo el territorio (cf. Madariaga 2014: 599-607), situación muy similar a la de la provincia de Vizcaya exceptuando la zona noroeste⁵.

Junto a estos límites geográficos, nos interesa dedicar un espacio a comentar las fronteras lingüísticas internas. A este respecto, como se ha señalado en abundantes ocasiones dentro de los estudios sobre este ámbito, en el territorio vasco se venía dando durante largo tiempo una situación de diglosia, en la que la lengua vasca estaba limitada fundamentalmente al ámbito oral y se hallaba fuera de las funciones administrativas y de los espacios ligados a la escritura, que se vinculaban con el latín y las lenguas romances⁶. No obstante, lo usual era que el pueblo fuera vascoparlante, e incluso se le otorgaba ciertos derechos en los juzgados y en la iglesia, siendo los receptores de los procesos, los escribanos y los curas quienes hacían de intermediadores lingüísticos entre la población euskaldún y los poderes, que promulgaban las disposiciones escritas en romance o latín (Madariaga 2008: 106). Además, como señala Etxague (2012), en los siglos XVI, XVII y parte del XVIII el conocimiento y el uso del euskera era habitual en las capas más altas de la sociedad, para las que este idioma era generalmente la lengua materna. Asimismo, «en el seno de las familias más o menos potentadas, incluso no era

las aldeas circunvecinas que serían plenamente euskaldunes. Sin embargo, para finales del siglo XVIII e inicios del XIX la ciudad aparece completamente castellanizada. (2014: 454)

⁵ Parece que en la margen izquierda de la ría, en el siglo XVIII la lengua habitual era el euskera, pero la situación cambiará a lo largo de la centuria siguiente, en la que las localidades de la zona se verán totalmente castellanizadas, principalmente por la afluencia de la migración (Madariaga 2014: 609).

⁶ En euskera se usa la denominación *erdara* para las lenguas que no son la vasca, aunque se utiliza normalmente para referirse a los idiomas con las que se encuentra en contacto; es decir, el castellano y el francés. En castellano se emplea igualmente *en erdera* o *en erderas* (proveniente de *erderaz* ‘en erdera’) –o simplemente *erdera*– para referirse a estas lenguas. La denominación es habitual en la literatura sobre el tema, tanto en euskera como en castellano, por lo que haremos uso de ella en algunas ocasiones.

infrecuente el monolingüismo entre las mujeres, excluidas de los ámbitos donde el romance era necesario» (2012: 35; cf. Madariaga 2014: 393-401).

En su estudio sobre la provincia de Guipúzcoa, Zalbide y Muñoa (2006: 190) señalan que el euskera y las lenguas románicas se hallaban en situación de contacto desde hacía largo tiempo, contacto limitado por una compartimentación sociofuncional que estaba determinada por esta situación de diglosia⁷. El ámbito y los lugares de uso de cada una de las lenguas estaban muy definidos, así como los entornos de interacción y los procesos de adquisición de estos idiomas. Así, la situación de diglosia de Guipúzcoa –y podemos inferir que de buena parte del territorio vasco parlante– se mantuvo relativamente estable durante siglos: para ciertos ámbitos –funciones sociales elevadas, relaciones con el exterior, etc. (cf. Zalbide 1990)– era habitual y necesario el castellano (y en ocasiones el latín)⁸ y para el resto de las funciones e interacciones orales informales, íntimas y del día a día el euskera era dueño y señor (*jaun ta jabe*)⁹. Sin embargo esta diglosia tradicional –similar a la que se daba en otros territorios europeos– se fue deteriorando en el setecientos en perjuicio de la lengua vasca, con una mayor incidencia en ciertos lugares del territorio, como indican Zalbide y Muñoa (2006: 204):

Garaiko testigantza zuzenei dagokienez, XVIII. mendean hasi zen diglosia tradizional hori indargaltzen, arrailtzen eta zenbait lekutan, Araba gehienez bereziki, erabat galtzen. Araban luze-zabal gertatzen ari zen mintzaldatze hori ez zen ordea beste hainbat lekutan, Ipar Euskal Herrian eta Bizkai-Gipuzkoetan bereziki, hainbatera iritsi [...]. Hizkuntzaren belauneko jarraipena segurtaturik zegoen bertan, neurri zabalean, herri xehearen eguneroko mintzajardun arruntari zegokionean. XVIII. mendeko gaztelaniaren (eta frantsesaren) *language spread* hori ez zen herrialde atlantikoetan, oro har, *language shift* bihurtu.¹⁰

⁷ A pesar de estar restringido, el contacto se daba en algunos ámbitos, como en las situaciones formales, en las relaciones con las autoridades, la Iglesia o en la escuela.

⁸ Si nos referimos a todo Euskal Herria, se han utilizado varias lenguas como medio de expresión de estas funciones elevadas: a la situación de diglosia entre el euskera y el latín le sucedió más adelante una distribución más compleja entre el euskera y varios romances (castellano, gascón, occitano, francés) (cf. Zalbide 1990; 2006).

⁹ Los niños tenían como lengua materna el euskera, idioma en el que se realizaban los procesos de socialización y aculturación, de la mano de una sociedad tradicional basada en una estructura sociocultural vascófona (cf. Zalbide y Muñoa 2006: 190). Asimismo, a pesar de que las labores administrativas e institucionales escritas se realizaban en *erdera*, en muchos casos era necesario el conocimiento del euskera, e incluso obligatorio para algunos puestos de trabajo dentro de la administración.

¹⁰ Atendiendo a los testimonios contemporáneos, en el siglo XVIII esa diglosia tradicional fue perdiendo fuerza, resquebrajándose y en algunos sitios, especialmente en la mayor parte de Álava, abandonándose completamente. No obstante, el cambio de lengua que se estaba llevando a cabo en Álava no se produjo hasta ese extremo en otros lugares, especialmente el País Vasco francés o Vizcaya y Guipúzcoa [...]. En estos territorios, la permanencia de la lengua estaba asegurada de generación en generación, en buena

En esos lugares la compartimentación sociofuncional en el uso de la lengua había estado asentada durante mucho tiempo por lo que, a pesar de la fuerte penetración de las lenguas romances durante la centuria, el euskera seguía siendo la lengua mayoritaria en los ámbitos habituales informales y orales diarios. Además, según los investigadores, esta compartimentación tenía todavía medidas de protección dentro de los ámbitos de poder¹¹.

Una de las características frente a la situación actual –y también a la del siglo XIX– es que tradicionalmente apenas se daba una situación de bilingüismo en las zonas con una mayoría de hablantes vascófonos (cf. Urgell *en prensa*). El bilingüismo se encontraba ligado a factores geográficos y socioculturales: en cuanto a la geografía, se limitaba generalmente a los núcleos urbanos; y en la sociedad, a las minorías de capas más elevadas. Sin embargo, según Camus (2011: 67), en esta centuria «los núcleos urbanos situados más cerca de la frontera lingüística, como Bilbao, Vitoria, Estella o Tafalla, se vuelven progresivamente más vulnerables a la castellanización y en poco tiempo el bilingüismo pasa a ser en ellos norma». Constituyeron, pues, «centros de irradiación» del proceso de desplazamiento y sustitución y favorecieron la regresión del euskera. No obstante, parece que en otros lugares como San Sebastián –situada dentro del territorio vascófono– el bilingüismo continuó afectando solo a una minoría, a la que pertenecían las familias de la oligarquía –«con acceso a instrucción superior y alfabetizada y a cargo de la vida política y económica de la ciudad, que debía hacer un uso típicamente desigual de las dos lenguas que conocía, castellano y vasco» (2011: 71)– así como los que estaban en contacto con foráneos castellanoparlantes o que habían accedido a un cierto nivel de escolarización. Es interesante el testimonio que ofrece Larramendi en su *Corografía de la muy noble y muy leal provincia de Guipúzcoa* (1754), en relación con la situación de este territorio:

Es certísimo que de las cuatro partes de Guipúzcoa las tres no entienden el castellano. Pues ¿para qué dicen lo contrario? Los que entienden el castellano son los eclesiásticos, los religiosos, los que han estudiado, los caballeros, los que se han criado en Castilla; y así, un castellano arrastrado le entienden también los que en lugares menores y aldeas pueden ser

medida, por la práctica lingüística común del día a día del pueblo llano. En términos generales, ese *language spread* del siglo XVIII del castellano (y el francés) no se convirtió en *language shift* en los territorios atlánticos. (La traducción es mía).

¹¹ Aunque algunas de estas condiciones iban desapareciendo, por los testimonios conservados en esta centuria generalmente se exigía que tanto curas como maestros conocieran la lengua vasca (cf. Zalbide y Muñoa 2006).

alcaldes y cargohabientes, mercaderes y tenderos. De mujeres y señoras son pocas las que saben más castellano que sobre materias obvias y cotidianas. Todos estos aún no son la cuarta parte de Guipúzcoa; todo el resto son puramente vascongados; y aun los más de esa cuarta parte, apenas saben más castellano que para manejarse en sus oficios y tratos. (1754: 285)

El deterioro en la situación de la lengua vasca estuvo determinado tanto por factores externos como internos y, si bien los factores externos –como las medidas gubernamentales y la situación sociopolítica– tuvieron una influencia cada vez mayor, parece que fueron los factores internos –como el prestigio lingüístico y los intereses económicos– los que tuvieron un mayor peso en este cambio (cf. Urgell *en prensa*). En este sentido, hemos apuntado anteriormente que existía una demanda por parte de las élites vascas para el aprendizaje del castellano, como herramienta de progreso, con un enfoque utilitarista (§ 3.1.1; n. 17). A este respecto, Imízcoz (2001) –que estudia el patrocinio familiar como procedimiento de promoción social– da cuenta de la inversión en educación que realizaban algunas familias vascas, puesto que «para medrar en las vías que ofrecían sus parientes en los territorios de la Monarquía, los niños, cuya lengua materna solía ser el vascuence, tenían que empezar por saber castellano y por aprender a leer, a escribir y a contar»¹² (2001: 106). Así, los miembros de las élites vascas –o protoélites, en palabras de Zalbide y Muñoa (2006)–, que solían tener el euskera como lengua materna, eran escolarizados en romance¹³, y muchos de ellos continuaban con su instrucción en el extranjero. Por lo tanto, era muy probable que al regresar al territorio vasco, aunque conservaran un bilingüismo funcional, hubiesen perdido buena parte de sus conocimientos de la lengua vasca (cf. Imízcoz 2001: 110; Zalbide 2006; Zalbide y Muñoa 2006).

¹² Por tanto, en cuanto al proceso de expansión del castellano, Imízcoz afirma que, si bien en algunos estudios se han restringido las causas a la imposición de este idioma, se debe considerar también entre estos factores la demanda social existente, «que parece ser el motor principal de aquel aprendizaje» (2001: 109).

¹³ Sin una educación reglamentada en euskera, la población no había adquirido las competencias para leer y escribir adecuadamente en este idioma, por lo que no había demanda de libros en vasco: hasta 1745 son escasas y modestas las obras publicadas en esta lengua y tienen principalmente contenido religioso (cf. Urgell *en prensa*). De esto también se hace eco el jesuita de Andoáin:

Los Bascongados no parece que hayan hecho aprecio della [la lengua vasca], o a lo menos no le han explicado. Salen de su País, y hacen estudio de olvidarla, ni escriben, ni quieren siquiera escribir en su Lengua una Carta. Dentro del País se destierran quantos medios pudieran conducir para conservarla, y descubrir sus primores. Nada se lee, ni se escribe, ni se enseña a los niños en bascuence: no hai Maestro que quiera ni sepa deletrear en su lengua. Dentro ni fuera no ha auido quien aya impresso algo en Bascuence, para utilidad destos Países, exceptuando los pocos Libros de Labort, que aun apenas se encuentran. (Larramendi 1745: LIV-LV)

Por otro lado, como señala Etxague, para estas élites vascas se estaba convirtiendo en prestigioso «no solo el saber *también* romance, como era la situación previa, sino hacer gala de no saber euskera, o por lo menos no hablarlo públicamente» (2012: 42), actitud reprobada por Larramendi en el prólogo de su *Diccionario*:

Son Bascongados los arguyentes, que el Bascuence es de grande embarazo para aprender, y hablar bien el Castellano, y que así sería mejor olvidar, o desterrar del mundo el Bascuence, para lograr la ventaja de poseer bien la Lengua reynante. Con este pensamiento es cosa graciosa ver aun en estos países a muchos tan peluquitas de habla como de cabeza, tan emballenados de Language, y tan almidonados de Castellano, que tienen por arrugas, y manchas cualesquiera términos del Bascuence. Ponen un hociquito muy fruncido, y precioso, y oyenlos con desdén, y desprecio, afectan que no los entienden, y que se les hable Romance, y hacen vanagloria de aver olvidado su Lengua materna. (Larramendi 1745: LV-LVI)

Así las cosas, el contraste lingüístico y cultural entre las élites vascas y la mayor parte de la población rural fue cada vez más elevado en estas provincias¹⁴: el castellano y el francés, que eran reivindicados como agentes de cohesión y progreso, eran las lenguas de la gente ilustrada y adinerada mientras que el vasco era considerado como el idioma de campesinos, de pobres e iletrados (cf. Urgell *en prensa*; Imízcoz 2001). La denuncia y el lamento por esta situación formará parte del discurso de los vascófilos a partir de la mitad de la centuria, como se observa en el testimonio del escritor y folclorista Juan Ignacio Iztueta¹⁵ (1767-1845) incluido en su libro sobre las danzas guipuzcoanas de 1824:

Se burlan de las celebradas danzas que sus estimados antepasados solían bailar: ahí suelen estar, mirando con gesto avinagrado y torvo cómo sus leales hermanos representan las viejas y nobles costumbres; desprecian los antiguos y dulces sonos de su patria y, por último, repudian y en su opinión querrían ver bien enterrada bajo tierra la sabia y amada lengua que mamaron junto a la leche materna. (*Apud* Etxague 2012: 42)¹⁶

No es casualidad, como apunta Etxague, que de forma similar al tópico del *vizcaíno* de la literatura de los Siglos de Oro, a mediados del siglo XVIII se desarrollara en Bilbao la figura humorística y costumbrista del *arlote* o aldeano, que representaba de

¹⁴ Madariaga (2008: 107) señala que la «segmentación lingüística por clases sociales» no era exclusiva de estos territorios, sino que era un fenómeno muy frecuente en Europa antes del auge de los nacionalismos del siglo siguiente.

¹⁵ El guipuzcoano Juan Ignacio Iztueta fue amigo de Agustín Pascual Iturriaga y de Luis de Astigarraga, como prueba la correspondencia de ambos pedagogos con el escritor. Nos referiremos él en los apartados dedicados a estos autores (II §1 y §2). Sobre este escritor, v. Madariaga 2008; Intxausti 2008; Garmendia 1968.

¹⁶ El original está en euskera, presentamos la traducción proporcionada por Etxague.

forma estereotipada el castellano «mal hablado» por los aldeanos vascos y que fue muy popular en los dos siglos posteriores. No obstante, en las últimas décadas de la centuria comenzó a gestarse la que se ha denominado *ideología del caserío* o *baserri ideologia* –es decir, la exaltación idealizada de la vida de los caseros o *baserritarras* como ejemplo de virtudes cristianas y etnolingüísticas– cuya primera expresión literaria fue la obra *Peru Abarca* (1802) de Juan Antonio Moguel (§ 3.3.2.1). De una forma u otra, según Etxague, la conclusión resultante era la misma: «el euskera era ya considerado una lengua esencialmente rural» (2012: 43).

Todo este proceso originó un acercamiento a la lengua vasca por parte de ciertas élites a partir de mediados del siglo XVIII, con el jesuita Manuel de Larramendi como ideólogo y promotor principal. Si bien el objetivo fundamental de Larramendi y de otros autores¹⁷ era la dignificación y el fomento de la lengua vasca, durante alrededor de un siglo la tarea primordial fue la de afianzar el control ideológico del pueblo¹⁸, por lo que gran parte de las iniciativas estuvieron orientadas a la concienciación de los religiosos y la dotación de herramientas lingüísticas y de textos para favorecer el adoctrinamiento (cf. § 3.3.2.1). Así, la obra de Larramendi, tal y como apunta en la gramática, tenía varios objetivos: por un lado, «ennoblecere e ilustrar nuestra lengua, y por este lado acreditar a la Patria» y ser útil «a todo el País del Bascuence» (1729: XVI); y por otro, proveer a eclesiásticos y religiosos de materiales lingüísticos –una gramática con un método y unas reglas fijas, así como un diccionario– con las que pudieran llevar a cabo su trabajo (cf. Urgell *en prensa*). Aunque no nos detenemos a analizar en profundidad la labor de este autor con respecto a la lengua vasca¹⁹, se debe destacar su influencia a lo largo del siglo siguiente y, consecuentemente, en el pensamiento y en los textos de los

¹⁷ Entre ellos, el escritor y misionero jesuita Agustín Cardaberaz –o Kardaberaz– (1703-1770), que en su conocida obra *Eusqueraren berri onac* [*Buenas noticias del euskera*] (Antonio Castilla, Pamplona, 1761) defendía la capacidad del euskera para su cultivo literario, su uso oral y escrito, además de servir como lengua para la educación. Según Madariaga (2008: 131), se presenta como uno de los primeros que condena la desaparición del euskera en la escuela y que aboga por su presencia en los centros educativos. Cardaberaz afirmaba que era un disparate que se les prohibiera el euskera a los jóvenes y que se les vetara y castigara como si estuviera maldito, y defendía el uso de las dos lenguas en las escuelas (cf. 1761:18).

¹⁸ Según comenta Urgell (*en prensa*), en el territorio sur de Euskal Herria se percibía con inquietud la desatención de la lengua vasca por parte de algunos clérigos, ya que esto podía poner en peligro el orden social, pues la Iglesia tenía el cometido de educar al pueblo en la doctrina cristiana pero también en los buenos hábitos y en el respeto a los dirigentes.

¹⁹ Para ello, se pueden consultar, entre otros, los trabajos de Urgell (2000), Oyharçabal (1993), Gómez (2008), Intxausti (2014a), así como los estudios compilados en el volumen colectivo dedicado a su figura (Lakarra 1992). La influencia del jesuita no se limita al ámbito lingüístico; como señala Zalbide (2006: 73), fue un precursor en el desarrollo de la dimensión social de la lengua y de la perspectiva sociohistórica de la pureza etnocultural de los vascos.

autores que estudiamos en la segunda parte. No obstante, a pesar del gran alcance de sus obras dentro y fuera del territorio vasco, Urgell señala que la gran mayoría de las élites vascas continuaron con el aprendizaje, la lectura y la escritura en *erdera* y que las instituciones civiles tampoco fomentaron el uso de la lengua vasca, salvo algunas excepciones: apenas apoyaron la publicación de obras en este idioma y exigían el conocimiento de las lenguas romances para el acceso a diferentes cargos públicos (Madariaga 2008: 109-110), e impulsaron la introducción del castellano en las escuelas (§ 3.3.2).

Como apunta Madariaga, a finales de la centuria comenzó a manifestarse una cierta atracción por el pueblo vasco y su lengua de la mano de algunos intelectuales europeos:

Las últimas décadas del siglo XVIII y sobre todo las primeras del XIX van a contemplar un interés sobre el euskara por parte de intelectuales europeos, deslumbrados, por una parte, por su interés filológico, pero interesados por otra, en la lengua como factor conformador de la nacionalidad. En el contexto general político y cultural del romanticismo y protonacionalismo, se van a dar también en Euskal Herria las primeras manifestaciones de identificación entre pueblo, lengua y nación. (2014: 696)

5.2. EL SIGLO XIX

Los profundos cambios políticos que se van produciendo desde finales del siglo XVIII y principios de la centuria siguiente ocasionaron la gestación de un nuevo escenario lingüístico: según Madariaga (2008: 111), «la generación que inaugura el siglo XIX contempla un retroceso lingüístico acelerado e imparable, especialmente en las poblaciones urbanas, unido al endémico desprestigio que aboca a la falta de cultivo y ruralización». El historiador recoge como ejemplo el testimonio del escritor guipuzcoano Juan Antonio Moguel²⁰:

Pero hablemos claro: en medio de la pasión con que se censura al vascongado, no hay en general gente más desidiosa en cultivar y perfeccionar su idioma, y así es que somos nosotros sus mayores antagonistas, exceptuados algunos pocos sujetos. Nuestra sociedad vascongada ha dormido en este ramo, y así no ha tenido el vascuence una academia ni buenos escritores que le hayan dado cultura particular. Habita como desconocido en los bosques y casas solitarias, y es más que cierto que nuestros rústicos montesinos le saben y hablan maravillosamente y sin las alteraciones que se notan en la gente que debía ser su depósito [...]. En

²⁰ Se debe tener en cuenta, con todo, que este testimonio y los de otros vascólogos como Larramendi o Iztueta están influidos por sus propósitos de denuncia de la situación de la lengua vasca.

nuestros días observamos cómo se va arrinconando más y más este idioma. Hay pueblos en que los ancianos solo saben el vascuence; sus hijos vascuence y castellano; los nietos solo castellano. Así desde la época de Augusto, ¿cuánto campo no habrá perdido? Y si no hubiera sido por los caseríos era ya lengua muerta. (*Apud* Madariaga 2008: 111-112)

Si nos referimos primeramente a las fronteras geográficas de las lenguas, podemos empezar señalando los límites del euskera en la parte sur del territorio. Así, en cuanto a Álava, a comienzos de la centuria se había intensificado el proceso de pérdida, aunque la lengua vasca seguía utilizándose en ciertas zonas, especialmente en la noroccidental (cf. Madariaga 2014). Parece que para mitad del siglo únicamente se conservaba en las localidades colindantes a Vizcaya y Guipúzcoa, y en muchas de ellas en una situación precaria²¹. En Navarra, el retroceso del euskera seguía su curso de modo paulatino pero, como ya hemos adelantado, se produjo una mayor regresión a partir de mediados del siglo (Madariaga 2014: 659-660). Por su parte, en Vizcaya –extinguido el euskera en las Encartaciones– la frontera lingüística se situaba ya en el Nervión, en la misma villa de Bilbao²² (Camus 2011: 67). No obstante, si tenemos en cuenta lo descrito en cuanto a la situación de las escuelas (§ 3.3.2), se observa que la lengua era mayoritaria en las zonas rurales de la provincia. A esta situación respondía también la necesidad de publicar materiales bilingües para su uso en las escuelas vizcaínas, todavía a finales de siglo: el *Método práctico de enseñar el castellano a los niños vascongados en las escuelas de Vizcaya* de Eugenio de Aranzábal fue impreso en 1883 (II, § 5.1) y la casa editorial de Eusebio López de Tolosa publicó varias ediciones (1884, 1887, 1905) en dialecto vizcaíno del *Diccionario manual bascongado y castellano* de Luis de Astigarraga y Ugarte (II, 1.1.4.1). En cuanto al País Vasco francés o Iparralde, parece que no hubo grandes cambios en las fronteras lingüísticas durante la primera mitad del siglo XIX²³, aunque el retroceso fue aumentando en la segunda parte de la centuria.

²¹ De estas zonas proceden, consecuentemente, los testimonios en euskera: los de José Pablo Ulíbarri, de la localidad Oquendo, los catecismos de Llodio (1828, 1858) y la traducción del *Libro de Ruth* hecha por el llodiano Ignacio Galíndez (1872) (cf. Urgell *en prensa*).

²² La castellanización del territorio vizcaíno aumentó además a finales de la centuria, debido entre otros factores al desarrollo industrial del Gran Bilbao y los consecuentes movimientos migratorios desde otras provincias (§ 3.2.1.1).

²³ A este respecto, son de gran importancia las encuestas lingüísticas realizadas al comienzo de la centuria, que proporcionan una muestra sobre el número de hablantes euskaldunes del territorio (cf. Madariaga 2014: 630, Oyharzábal 2006). Algunas cuestiones sobre la penetración del francés en las escuelas de Iparralde y sobre las decisiones de las instituciones francesas en torno a los *patois* y la lengua

Por otro lado, la provincia de Guipúzcoa continuaba siendo eminentemente vascófona, como muestran numerosos testimonios (cf. Oyharçabal 2006; Madariaga 2014; Camus 2011; § 3.3.2). Entre ellos, la vigencia de la lengua vasca en las zonas rurales queda atestiguada en los textos de los autores que se han estudiado en la segunda parte; es el caso del *Método práctico* de Juan María de Eguren (II, §3.1.1), del que recuperamos el siguiente fragmento:

La inmensa mayoría de los niños que asisten a las escuelas de nuestro país no entiende el castellano, pues que en los pueblos rurales, que son los que forman la mayor parte de la hermandad guipuzcoana, solamente se habla el vascuence, con muy cortas excepciones, y aun en las poblaciones de más importancia no es todavía habitual la lengua castellana sino entre las personas cultas y de más instrucción. Así es que la masa general del pueblo guipuzcoano habla usualmente el vascuence y por consiguiente esta es la primera lengua que aprenden los niños.²⁴ (Eguren 1867: V)

Si nos referimos a los ámbitos sociofuncionales, sabemos que de la misma forma que en el siglo anterior, el euskera continuaba estando limitado al nivel oral dentro de la administración y que apenas se hallaba presente en los documentos escritos oficiales (cf. Urgell *en prensa*). Las disposiciones, las leyes las actas de plenos municipales y de las Juntas Generales se redactaban en castellano, e igualmente el resto de textos legales, comerciales o eclesiásticos: «every document produced by any authority, from the central or local government, the city, the Church or the Court and, of course, the commercial firms, was written in Spanish». (Camus y Gómez Seibane 2010: 229). La ruptura de la situación diglósica tradicional siguió con su curso, y esto continuó afectando al desplazamiento de la lengua vasca frente al castellano. En este sentido, Zalbide y Muñoa (2006) indican que a principios de siglo la compartimentación sociofuncional existente en periodos anteriores fue debilitándose –según los testimonios

vasca son tratadas en el trabajo de Chervel (2006), dedicado la historia de la enseñanza del francés entre los siglos XVII-XX.

²⁴ Como señalaremos más adelante (II, § 3), Eguren es también autor de varias guías en las que se ofrecen indicaciones para que los viajeros comprendan el euskera, que está extendido por todo el territorio, según justifica en el prólogo:

Al observar el viajero las condiciones y costumbres de un país que tanto agrada por su risueño aspecto, se ve sorprendido continuamente por impresiones nuevas y no puede menos de fijar con preferencia su atención en el antiguo *eusquera* o *vascuence*, idioma usual del país. La originalidad y escasa semejanza de esta lengua con las demás escitan el natural deseo de comprenderla, el cual no puede satisfacerse cómodamente por la falta de una guía que, con poco trabajo y sin alterar las circunstancias especiales del modo de vivir del viajero, facilite la realización de tan laudable aspiración. (Eguren 1868: I)

que manejan— y que el contacto entre las lenguas fue siendo cada vez mayor²⁵. Los investigadores señalan tres como las principales consecuencias de este proceso: en el plano lingüístico, el contacto entre los idiomas dio lugar a un mayor cantidad interferencias lingüísticas, especialmente en la lengua en una situación inferior, tanto en la fonética, como la morfosintaxis y el léxico²⁶; en el plano psicolingüístico, el número los hablantes monolingües vascos, o de los que manejaban con mayor facilidad la lengua vasca, fue reduciéndose paulatinamente mientras que el número de bilingües —y de castellanohablantes bilingües— fue aumentando²⁷; por último, en el plano sociológico, el castellano fue desplazando al euskera cada vez en más entornos, medios de expresión y relaciones funcionales²⁸.

Zalbide y Muñoa concluyen que en la primera mitad del siglo XIX los guipuzcoanos eran cada vez más bilingües —especialmente en los núcleos urbanos— pero que el número de bilingües con el mismo nivel de competencia oral y escrita en las dos lenguas era muy escaso. Señalan como ejemplo el caso de Iztueta e Iturriaga, que si bien se manejaban en euskera de forma oral, parece que en el nivel escrito tenían una mayor destreza en castellano. Esto queda patente en la correspondencia entre los dos autores, en la que Iturriaga, que era consciente de sus dificultades a la hora de escribir en euskera, pedía ayuda y consejo a su compañero para la redacción de la parte vasca de sus materiales escolares (cf. II, § 2). Sirva de ejemplo la siguiente carta, recogida por Zalbide (2007: 89):

Adisquidea: Onela lan asco eguingo degu:

Ha traducido Vd. perfectamente el diálogo. Hay va otro, para que lo traduzca Vd. cuando tenga tiempo.

Sus observaciones y correcciones a mi traducción, o a mi vascuence, hechas por Vd. son exactísimas y fundadísimas.

²⁵ En su trabajo sobre la publicación de la *Gramática* (1856) de Lardizábal, Zalbide y Muñoa realizan un análisis sociolingüístico de la situación de Guipúzcoa en esta época, desde el plano descriptivo —estudio de la situación sociolingüística de un momento determinado— y el plano dinámico —el estudio de la de la evolución en la utilización de una u otra lengua a lo largo de un periodo.

²⁶ Cf. Camus y Gómez Seibane 2012a, Gómez Seibane 2014, Camus 2011, Echenique 1987, 1997, 2004.

²⁷ Se ha señalado ya que el desplazamiento no traía la desaparición inmediata de la lengua en posición inferior, sino que primeramente se daba un periodo de bilingüismo, más o menos largo según los casos (cf. Oyharçabal 2006: 133, n. 6).

²⁸ Debido a la situación sociopolítica, cultural y económica que se fue gestando durante la centuria, los hablantes veían cada vez más necesario el conocimiento del castellano —para las relaciones sociales, comerciales, políticas, para el «posible» ascenso social—, como indicaba Juan María de Eguren en el prólogo de su *Método práctico* (I, § 3.2.1.1; II, § 3.1.1).

Basta por hoy, eta beti berorrena.²⁹

Como muestra de estos cambios, nos detenemos brevemente a comentar algunos aspectos sobre el proceso de castellanización de la ciudad de San Sebastián, que ha sido estudiado recientemente por Camus y Gómez Seibane (2010; 2012b) –y también Camus 2011. Según los investigadores, entre otros factores, el interés por el estudio de este fenómeno en la capital guipuzcoana radica en que esta ciudad es «el primer núcleo de población en el interior del territorio vascófono en sufrir un proceso intenso de castellanización» (2012: 2639)³⁰. Dentro del fenómeno de desplazamiento del euskera frente al castellano, Camus (2011) diferencia dos etapas: la primera se enmarca entre el incendio de San Sebastián (1813) y la pérdida de los fueros (1876), en la que el vasco seguía siendo la lengua materna de la mayor parte de la población³¹, si bien comenzaban a originarse cambios dentro del contexto cultural y social

que suponen una ampliación del conocimiento del castellano entre la población de las clases medias y bajas debido a la aparición de nuevos ámbitos comunicativos (la nueva administración liberal, prensa, relaciones comerciales, turismo) con presencia casi exclusiva de esta lengua y, sobre todo, por causa de los avances de la escolarización. (Camus 2011: 72)

Tras la abolición de los fueros, en el último tercio de la centuria y hasta la Guerra Civil se sucede un periodo de expansión económica, urbanística y demográfica, que tendrá consecuencias en la configuración lingüística de la ciudad: San Sebastián se convierte en una ciudad turística, en la que veranean las altas esferas españolas, por lo que se edifica el ensanche en el que se instalan familias de clase alta y media-alta (Camus 2011: 74); se produce también un desarrollo del comercio y de la industria, que favorece la llegada de emigración de fuera del País Vasco; aumenta asimismo la tasa de escolarización (en castellano), que llega a un grupo cada vez mayor de la población. Así pues, como indican Camus y Gómez Seibane (2010: 231), «during the years between 1875 and 1925, the economic progress, the strengthening of administrative bonds with

²⁹ [Primera línea] Amigo: así vamos a hacer mucho trabajo. [...]. [Última línea] Siempre suyo. (La traducción es mía).

³⁰ A este respecto, los investigadores afirman que hasta el siglo XIX el proceso de desplazamiento se situaba en las fronteras lingüísticas, pero que se intensificó a lo largo de la centuria hasta afectar a las zonas urbanas insertas dentro del territorio euskaldún como San Sebastián. Se debe tener en cuenta, no obstante, que la evolución de la situación lingüística de esta ciudad difiere de la acaecida en otros núcleos urbanos vascos –como Bilbao, Vitoria o Pamplona, si nos atenemos a las provincias meridionales– y de lo ocurrido en las zonas rurales de Vasconia.

³¹ Varios testimonios sobre ello son recogidos por Camus y Gómez Seibane (2010).

central authorities, a progressive opening to Spanish and European culture, and literacy growth favoured the access to Spanish and the neglect of Basque»³².

Dentro de los estudios acerca de la presencia del euskera en la centuria decimonónica, uno de los testimonios más citados es el proporcionado por el vitoriano Ladislao de Velasco y Fernández de la Cuesta (1817-1891), que en su obra *Los euskaros en Álava, Guipúzcoa y Vizcaya* (Oliveres, Barcelona, 1879) recoge el número de hablantes vascos en el periodo de 1866-1868:

	1866-1868		
	HABITANTES	EUSKALDUNES	% EUSKALDUNES
Bizkaia	183098	149098	81,43
Gipuzkoa	176297	170000	96,42
Araba	120494	12000	9,95
Nafarroa	320328	60000	19,97
Hegoalde	780217	391000	50,11
Iparralde	123000	80000	65,04
Euskal Herria ³³	903217	471000	52,15

Tabla 1: Porcentaje de euskaldunes en Euskal Herria, 1866-1868.

Clasificación de Velasco (1879), apud Madariaga 2014: 735

A pesar de que algunos investigadores la consideran como una de las estadísticas más fiables de la época, otros realizan varias matizaciones. En este sentido, Madariaga (2014: 734-735) afirma que en Iparralde la presencia de euskera era mayor que la ofrecida por Velasco, e igualmente la de Navarra y Álava; en cambio, parece que las cifras mostradas para Vizcaya y Guipúzcoa son más altas que la situación real:

Da la impresión de que las conclusiones obtenidas por este intelectual vitoriano no estaban condicionadas por prejuicios políticos y culturales, dado su talante liberal-fuerista y el hecho de haber aprendido de adulto la lengua vasca y mostrarse siempre como amante de la cultura del País. Más bien parece que se dejó llevar por prejuicios socialmente muy asentados: Bizkaia y Gipuzkoa vistos como territorios masivamente euskaldunes, mientras que Araba y Nafarroa serían zonas donde el euskara se había perdido hacía mucho tiempo. (Madariaga 2014: 735)

³² Según Camus (2011: 74), en este periodo emerge por primera vez un grupo de niños que tienen como lengua materna el castellano: «son niños nacidos después de la abolición de los Fueros, de familias de la burguesía que habita el centro de la ciudad y cuya vida transcurrirá ya definitivamente en castellano».

³³ Hemos mantenido los nombres en vasco de la tabla original de Madariaga. Hegoalde hace referencia a las cuatro provincias de la Vasconia peninsular e Iparralde a los tres territorios continentales, como se ha comentado.

Si bien tradicionalmente se le ha concedido un lugar de relevancia al proceso de imposición del castellano en las aulas como factor para la regresión de la lengua vasca durante el periodo que estudiamos, el fenómeno responde a la conjunción de muy diversos factores, algunos de los cuales hemos ido mencionado a lo largo de estas páginas. Un análisis profundo de estas causas queda fuera de los objetivos de nuestro trabajo³⁴, por lo que nos limitamos a incluir la síntesis que ofrece Madariaga:

Las causas del declive del euskera a lo largo del XIX son varias, desde la actitud de las autoridades, tanto civiles como eclesiásticas, fomentando la «lengua de la nación», hasta el mayor grado de comunicación entre las gentes, pasando por la difusión de la escuela y la incorporación de los jóvenes al servicio militar obligatorio, e incluso, la afluencia de oleadas de emigrantes hacia algunas zonas del País. (2008: 112)

La regresión del euskera durante este periodo era tal que fueron muchos los que temieron su desaparición, uno de primeros fue Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quien vaticinó a principios de la centuria que esta lengua desaparecería para comienzos del siglo XX (Urgell *en prensa*, Echenique 1987; Oyharçabal 2006). Similar futuro le auguraron más adelante diversos autores, como Iturriaga en su «Memoria» (II, § 2.1), el secretario de la Diputación de Guipúzcoa Ramón Guereca o José Francisco Aizquibel (1798-1865), entre otros³⁵.

Ante esta situación, y con la intención de desarrollar una política lingüística que frenara el retroceso del euskera y que fomentara su uso, surgieron durante este periodo diversas iniciativas desde las instituciones, entre las que destacan las decisiones

³⁴ Sobre esto, remitimos al trabajo de Madariaga (2014: 710-720), que dedica un apartado a analizar las causas que contribuyeron a la regresión, diferenciadas en factores sociales, político-estructurales, espaciales, económicos, eclesiales, culturales y de prestigio. Según el investigador, el retroceso del euskera en la centuria causó una gran impresión en los intelectuales, que trataron de desentrañar las causas de este proceso; sin embargo, «en muchos casos retuvieron los elementos más evidentes pasando por alto otros que no lo eran tanto, simplificando un panorama que sin embargo es enormemente complejo» (2008: 112).

³⁵ El escritor y poeta vizcaíno Felipe Arrese Beitia (1841-1906) escribió incluso el poema *Ama euskereari azken agurrak* [*Despedida a la madre euskera*] en 1879 (cf. Urgell *en prensa*; Madariaga 2008). Recuperamos, como muestra, las palabras de Ramón Guereca, contenidas en el prólogo de la gramática de Lardizábal:

Ciertamente sería un baldón para el país vascongado dejar perecer su lengua, sin haber escrito una gramática que haga conocer su índole particular y las distintas cualidades que forman su armoniosa y filosófica estructura. [...]

Tal vez parecerá extraño que se haya esperado a una época en que la lengua vascongada está casi tocando a su fin, para escribir una gramática con reglas para aprenderla [...]. (Lardizábal 2006 [1856]: II)

tomadas en las Juntas Generales de las provincias vascas³⁶. Así, en las Juntas de Vizcaya se exigió el conocimiento del vasco a los mandos del ejército (1806) y a los funcionarios (1814) y más tarde, en 1833, se reguló por primera vez el uso del euskera en dichas Juntas. En Álava, por su parte, los procuradores de Aramayona y Llodio pidieron en 1819 que el catecismo se enseñara en euskera en la escuela elemental (Urgell *en prensa*). No obstante, nos interesan especialmente en este trabajo las decisiones tomadas por Juntas Generales de Guipúzcoa celebradas en Mondragón 1830, en las que se creó una Sociedad de Fomento a la que se le encargó la confección de un proyecto para el impulso de la lengua vasca (cf. Zalbide 2007). La tarea de desarrollo y redacción de dicho plan fue encargada a Agustín Pascual Iturriaga, quien elaboró una memoria en la que apoyaba la inclusión del euskera en las escuelas vascas, a la que nos referiremos *in extenso* más adelante (II, § 2.1). Anteriormente, durante el Trienio Liberal las Juntas Generales de Guipúzcoa habían decidido impulsar un plan para la mejora de la educación, para lo cual habían solicitado igualmente a Iturriaga la selección –y posteriormente la creación– de manuales para la enseñanza, por lo que nuestro autor se había dedicado en la elaboración de materiales bilingües para cumplir dicho cometido (II, § 2; Zalbide 2007: 14). Además de estos y otros planes³⁷, la Diputación de Guipúzcoa auspició la publicación de libros en o sobre el euskera y la difusión de varios de ellos por los pueblos de la provincia³⁸. Asimismo, según recoge Zalbide (2006), a partir de 1853 se hicieron esfuerzos por la creación de una escuela normal en la que, según la documentación de las Juntas Generales que incluimos seguidamente, se pretendía formar maestros euskaldunes:

La (Escuela) normal que conviene establecer en esta Provincia es la superior, si ha de atenderse a todas las necesidades y lograrse el fin que se desea, que es el de que haya en todos los pueblos de la hermandad guipuzcoana maestros vascongados, cuya enseñanza sea uniforme. (*Apud* Zalbide 2006: 90)

³⁶ Según Urgell (*en prensa*), esta actividad coincide con el momento en el que las Diputaciones adquirieron un mayor poder. Se dieron cuenta de las ventajas que les proporcionaba la ideología romántica y protonacionalista que se estaba forjando entre las élites y promovieron, mediante diferentes medidas, la oficialidad del euskera, tanto en sus actividades como en los territorios.

³⁷ La política lingüística desarrollada por la Diputación de Guipúzcoa se describe en Zalbide y Muñoa 2006; Zalbide 2006, 2007.

³⁸ La Diputación adquirió y repartió de forma gratuita por las escuelas de la provincia el *Diccionario manual* de Astigarraga (II, 1.1). Las instituciones también ayudaron a la difusión y publicación de las obras de Larramendi, Iztueta, Iturriaga, Juan Mateo Zabala o Francisco Ignacio de Lardizábal (cf. Zalbide 2006, 2007; Zalbide y Muñoa 2006). Sobre la promoción del euskera desde las instituciones, especialmente al final de la centuria, v. Rubio 2003.

De forma similar, y al parecer por iniciativa del ya citado Ulíbarri, en las Juntas Generales de Vizcaya de 1841 se comprometieron a establecer una cátedra en euskera en el Instituto de Vizcaya, si bien su creación real no se materializó hasta 1888.

Además de los proyectos de las instituciones civiles, y en este clima de preocupación por la situación de abandono y regresión de la lengua vasca, aumentaron las iniciativas de fomento que se venían impulsando ya desde la centuria anterior. Además, si atendemos al periodo estudiado por Urgell (*en prensa*), entre 1745 y 1891³⁹ se dio un incremento importante en la producción editorial en lengua vasca o sobre la lengua vasca y creció paulatinamente el número de lectores y también el de escritores en dicho idioma. Todo ello se hallaba unido al interés en el euskera que se iba extendiendo por Europa, que favoreció la proliferación de labores de descripción y estudio del idioma (§ 5.3) y la recuperación de los testimonios antiguos.

Así pues, una de las cuestiones más importantes del periodo que delimita Urgell –y que ya hemos adelantado en el apartado anterior– es el surgimiento a uno y otro lado de los Pirineos de una élite vascófila (o *euskaltzale*⁴⁰), limitada pero compacta, que se preocupó de la difusión y dignificación de la lengua vasca. Según la investigadora, fueron al menos tres las causas que originaron la expansión de esta vascofilia (*euskaltzaletasuna*): lingüística (dignificar la lengua), religiosa-pedagógica (necesidad de educar al pueblo euskaldún) y política (defensa de los fueros). En este desarrollo divide a su vez tres ocasiones de vanguardia: el momento de predicación –con Larramendi como exponente fundamental–, el de «redescubrimiento» del pueblo –de la mano de personas como Wilhelm von Humboldt, Moguel e Iztueta– y el de unidad del pueblo vasco, promovido por Joseph Augustin Chaho (1811-1858), Antoine d’Abbadie (1810-1897) o Louis Lucien Bonaparte (1813-1891).

Si bien la vascofilia tuvo como comienzo y sustento fundamental la necesidad de afianzar la instrucción religiosa del pueblo y en última instancia su control ideológico (cf. Madariaga 2008 130-141), a lo largo del siglo XIX se fueron integrando posturas más laicas, ligadas al movimiento europeo de «redescubrimiento» del pueblo como protector de los valores tradicionales y de la construcción de una diferente «comunidad

³⁹ Dentro de la historia de la lengua vasca, es el periodo conocido como «Primer Vasco Moderno» (*Lehen Euskara Modernoa*), delimitado entre la publicación del *Diccionario trilingüe* de Larramendi y la impresión de la gramática de Resurrección María de Azkue, representativa de la instauración de este y de Sabino Arana –que rechazaban el magisterio de Larramendi– como los nuevos referentes de la vascofilia.

⁴⁰ La palabra *euskaltzale* fue utilizada por primera vez en 1845 por Juan José Moguel (1781-1747) (cf. Urgell, *en prensa*).

imaginada» (Urgell *en prensa*; cf. § 3.3). A este respecto, Madariaga (2008: 141) señala que durante el siglo XIX convivieron dos tipos de aproximaciones a la lengua y la cultura vascas: por un lado, la aparición de leyendas y cantos históricos apócrifos⁴¹, y por otro, la proliferación de estudios científicos, por parte de figuras como los mencionados Humboldt y Bonaparte, que contribuyeron en gran medida a la expansión internacional del interés por la lengua vasca y a su proceso de dignificación⁴². Asimismo, a finales del siglo XIX y principios del XX, mediante iniciativas paralelas al movimiento de recuperación cultural y el desarrollo del nacionalismo vasco (§ 3.2.1; 3.3), comenzaron a organizarse congresos y se crearon instituciones tanto para su promoción y pervivencia como para el estudio científico de la lengua y la cultura vascas: de comienzos del siglo pasado son las fundaciones de la Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos y de Euskaltzaindia o Real Academia de la Lengua Vasca.

5.3. LA PRODUCCIÓN LEXICOGRÁFICA Y GRAMATICAL VASCA (SS. XVI -XIX)

Como veremos en el apartado dedicado al análisis del corpus que hemos establecido, los autores que estudiamos se sirven de obras precedentes para la elaboración de sus textos; por ello, hemos realizado en el capítulo anterior (§ 4) un breve repaso a los métodos y materiales para la enseñanza de la lengua española. No obstante, debido a la configuración bilingüe de nuestros tratados, los autores también hicieron uso de varias obras dedicadas a la descripción del euskera. Es necesario, por tanto, realizar un breve recorrido por la producción lexicográfica y gramatical del País Vasco, destacando los textos más relevantes.

Hemos señalado anteriormente que la producción editorial en o sobre el euskera fue muy escasa durante los siglos precedentes a la centuria decimonónica y que la existente era mayoritariamente de temática religiosa. Zalbide y Muñoa (2006: 125-136) estudian las razones de esta escasez de textos vascos, tomando partido del trabajo realizado por Villasante en su *Historia de la Literatura Vasca* (1979) acerca de las dificultades que encontraban los autores para la publicación de sus obras⁴³. Así, los

⁴¹ Entre otros, la conocida leyenda de Aitor del suletino Augustin Chaho, parte de la cual se incluye en el *Método práctico* de Eugenio de Aranzábal (II, § 5.1.5).

⁴² Sin embargo, como indica Urgell, la mayor parte del discurso vascófilo y el imaginario vasco moderno se desarrollaron en *erdera*, por lo que a pesar de la importancia y de la influencia que va cobrando la vascofilia dentro de la sociedad y en el pensamiento político, esta contribuyó escasamente a la normalización y al freno del retroceso del euskera.

⁴³ De forma resumida, las causas presentadas por Villasante son las siguientes: los impedimentos económicos, las guerras, el enclaustramiento de religiosos, el poco interés por parte de los vascos hacia

investigadores agrupan en cinco los motivos principales para explicar los problemas en la impresión de este tipo de textos⁴⁴:

- 1) *Irakurlerik ez* ('falta de lectores'). Como ya se ha dicho (§ 3.3), el número de personas que sabían leer –tanto en castellano como en euskera– era muy limitado en el siglo XVIII y en la primera parte de la centuria siguiente, y el conjunto de lectores en lengua vasca era todavía más exiguo⁴⁵.
- 2) *Idazlerik ez* ('falta de escritores'). La lengua utilizada en los estudios medios y superiores era el castellano (o el latín y otras lenguas romances). La alfabetización se realizaba en *erdera* y así se escribía habitualmente en todos los ámbitos –también en la literatura– hasta mediados del siglo XIX.
- 3) *Dirurik ez* ('falta de dinero'). Debido al escaso número de lectores, era difícil poder asumir los gastos de la impresión, y los clientes potenciales en euskera generalmente tenían dificultades para permitirse su compra (cf. Astigarraga 1825: V-VI). Los problemas para la publicación de textos se resolvían, entonces, mediante la impresión propia –como en el caso de Iturriaga (II, § 2)–, la financiación por parte de mecenas, el clero o las instituciones (II, § 1; § 2), las suscripciones, etc.
- 4) *Prestijiorik ez* ('falta de prestigio'). Nos hemos referido ya a la visión de la lengua vasca como propia del pueblo llano, pobre e iletrado, frente al castellano o el francés considerados como lenguas de prestigio.
- 5) *Baimenik ez* ('falta de permiso'). Las dificultades e impedimentos por parte de las instituciones para conseguir los permisos de impresión de textos en euskera o sobre el euskera fueron significativos hasta buena parte del siglo XIX⁴⁶.

las obras en dicha lengua, la ausencia de lectores y la dificultad para conseguir el permiso o la aprobación para su impresión.

⁴⁴ Como señalan los investigadores, es difícil saber qué factor influyó más en la ausencia de publicaciones vascas y además, es evidente que muchos de estos factores se hallan entrelazados y que la situación es más complicada que la que se describe. En este trabajo nos hemos limitado a presentar las causas de forma esquemática, un estudio mucho más detallado se puede consultar en el texto citado.

⁴⁵ Además de otros motivos, debido la fragmentación dialectal y político-territorial o la formación literaria en castellano de los instruidos (cf. Zalbide y Muñoa 2006: 127).

⁴⁶ Entre ellos, destaca la orden de 1766 del Conde de Aranda en la que prohibía la impresión de libros en euskera en Navarra, que fue derogada finalmente a principios de la centuria siguiente (cf. Zalbide 2006: 135). En este sentido, es interesante el testimonio de Agustín Pascual Iturriaga, quien en una carta a su

Junto con esto, si nos atenemos al siglo XIX, los numerosos conflictos bélicos –a saber, la Guerra de la Independencia y las dos Guerras Carlistas– dificultaron igualmente la publicación de libros; entre ellos, los textos elaborados por Iturriaga (cf. II, § 2). Así las cosas, fueron varias las obras que no se imprimieron en ese periodo y que se editaron más adelante, pero lamentablemente buena parte de los textos de los que se tienen noticia no se han podido recuperar. Con todo, como hemos indicado más arriba, a lo largo del ochocientos la publicación de textos vascos aumentó notablemente, así como el número de lectores, no solo en romance, sino también en euskera.

Si atendemos a la producción lexicográfica anterior al siglo XIX, el primer repertorio léxico de cierta extensión del que se tiene noticia⁴⁷ es el *Dictionarium Linguae Cantabricae* (1562) de Nicolao Landuccio, que no fue editado hasta 1958. Ya en el siglo XVII, Silvain Pouvreau elaboró un *Dictionnaire basque-français* y en 1620 se publicó en Lyon *L'interprect ou traduction du François, Espagnol & Basque* de Voltaire⁴⁸. Manuscrito del siglo XVIII es el *Dictionarium latino-cantabricum* de Pierre d'Urte, que se editó en 1989 (cf. Zulaika 2009). También de esa centuria es el diccionario proyectado por la Bascongada, a cargo de José María Aizpitarte, que finalmente no pudo ser publicado (§ 3.1.1). No obstante, sin duda el más destacado fue el *Diccionario trilingüe del castellano, bascuence y latín* (1745) de Manuel de Larramendi, cuya influencia en la lexicografía vasca fue determinante hasta la publicación del diccionario de Azkue (cf. Urgell *en prensa*; Azkarate 1991).

Durante el siglo XIX se realizaron varios diccionarios de breve y mediana extensión; muchos de ellos se han perdido, pero otros se publicaron de forma separada o

compañero Juan Ignacio Iztueta hace referencia a las formas de conseguir la licencia de impresión de sus materiales:

[...] Llevo adelante mi gramática que tendrá por título *Compendio fraseológico de la Gramática del Padre Larramendi* o cosa semejante. De este modo se conseguirá más fácilmente la licencia de imprimirla y nosotros conseguiremos una equivalencia de la reimpresión del *imposible vencido*.

Bastará luego que la Diputación o la Provincia recomiende a los pueblos su uso, para que se introduzca en las escuelas y lograremos nuestro objeto sin necesidad de recurrir a la Junta de Inspección de Madrid, donde puede haber enemigos de nuestra lengua, y aquí enemigos de otra especie en la Junta de Inspección del País. Vea Vd. cuánto cuesta hacer el bien. A mí nada de esto me admira, porque sin salir de este rincón conozco a los hombres y conozco al mundo. (*Apud* Zalbide 2007: 96)

⁴⁷ Sobre algunos vocabularios anteriores, v. Cid Abasolo 2010. Asimismo, Zulaika (2012) realiza una recopilación de los repertorios léxicos previos a la publicación del *Diccionario* de Larramendi; Urgell (1997), por su parte, se extiende hasta la impresión del repertorio de Azkue.

⁴⁸ La obra, que contiene repertorios léxicos, ha sido descrita y estudiada por Lakarra (1997, 1999), Sáez Rivera (2006, 2008: 250-262) y Pablo Núñez (2009).

como apéndice en gramáticas, manuales, textos literarios, etc.: la *Nomenclatura de las voces Guipuzcoanas* [...] (Tolosa, 1801) de Juan Antonio Moguel, el repertorio incluido en la gramática de Fleury Lécuse (1826), la nomenclatura del *Diccionario manual* (1825) de Astigarraga, el vocabulario introducido al final de las *Fábulas* (1842) de Iturriaga, el inserto en *Guipuzcoaco provinciaren condaira* [*Historia de la provincia de Guipúzcoa*] (I. R. Baroja, San Sebastián, 1847) de Iztueta, además de las nomenclaturas incluidas en los textos de Eguren (1867, 1868, 1876a, 1876b), en el *Método práctico* de Aranzábal (1883) o en la gramática François Jauréguy (1850)⁴⁹. Entre los que quedaron sin publicarse, podemos señalar las *Voces bascongadas* de Pedro Antonio Añibarro, editadas por Luis Villasante en 1963, y el *Vocabulario vascuence* de Iztueta, publicado por Patri Urkizu en 1996 (cf. Urgell *en prensa*). A mediados de la centuria decimonónica se elaboraron diversos repertorios en el País Vasco septentrional, como el inconcluso *Dictionnaire basque, français, espagnol et latin* de Chaho (Lespés, Bayona, 1856), el *Vocabulaire de mots basques bas-navarraïts traduits en langue française* (Veuve Lamaignère, Bayona, 1856) de Salaberry d'Ibarrolle, el *Dictionnaire français-basque* (P. Cazals, Bayona, 1870) de Fabre, el *Dictionnaire basque-français* (Maisonnette / Williams & Norgate, París / Londres 1873) de van Eys, entre otros⁵⁰.

A finales de siglo, además de la impresión de los repertorios citados más arriba, en la Vasconia meridional se incluyó un glosario dentro del *Cancionero basco* (1880) de José de Manterola y a partir de 1883 se publicó por entregas el diccionario de José Francisco de Aizkibel, *Euzkeratik erderara biurtzeko itzestia* [*Diccionario para traducir del euskera al erdera*], en la imprenta tolosana de Eusebio López (cf. Santazilia 2011). En la misma casa editorial salió a la luz el *Diccionario etimológico del idioma bascongado* (1887) de Pedro Novia de Salcedo. Podemos mencionar también, entre otros, la publicación del *Diccionario de los nombres éuskaros de las plantas* (Imprenta Provincial, Pamplona, 1888) de José M.^a de Lacoizqueta o *Ciberouko botanika edo lantharen jakitaitia* [*Botánica o ciencia de las plantas de Zuberoa*] (A. Lamaignère, Bayona, 1900) de Althabe (cf. Urgell *en prensa*). Fuera de nuestra frontera cronológica, pero de gran importancia dentro de la historia de la lexicografía vasca, se sitúa el

⁴⁹ Cf. García Aranda 2009, 2011a, 2011b, Alvar Ezquerria 2013.

⁵⁰ Algunos de ellos, inéditos, como los repertorios con el vasco y el francés de Maurice Harriet (c. 1875) y Jean Duvoisin (c. 1880). Según Urgell (*en prensa*), a finales del periodo que estudia se llevaron a cabo diferentes adelantos dentro del trabajo lexicográfico, especialmente de la mano de dos autores: Chaho y Salaberry. El primero introdujo la entrada moderna en la lexicografía vasca: incluyó toda la información sobre el lema en la misma línea y diferenció los diversos elementos de la entrada mediante símbolos. Salaberry, por su parte, insertó por primera vez las categorías gramaticales de las palabras vascas.

Diccionario vasco-español-francés (Bilbao, 1904-1905) de Resurrección María de Azkue.

Si nos referimos a la producción gramatical, es bien conocido que la primera gramática vasca publicada fue el *Arte de la lengua bascongada* (1729) de Larramendi, aunque previamente se realizaron varios intentos de descripción de este idioma, algunos de ellos no publicados hasta los siglos XIX y XX⁵¹: las indicaciones dentro de *L'interprèct ou traduction du François, Espagnol & Basque* (1620) de Voltaire, los capítulos de gramática incluidos en la *Notitia utriusque vasconiae tum ibericae tum aquitanicae* (1638) de Oihenart, el *Modo breue de aprender la lengua vizcayna* (1653) de Rafael Micoleta publicado en 1880, y la *Grammaire cantabrique basque* [c. 1712] de Pierre d'Urte, editada en 1900. Tras el *Arte* de Larramendi, en el siglo XVIII únicamente se imprimió otra gramática vasca, aunque en realidad es un tratado para aprender francés compuesto por Martin Harriet, la *Gramatica escuaraz eta franceses, composatua francez hitzcunça ikhasi nahi dutenen faboretan* [Gramática en euskera y francés, compuesta para los que quiere aprender francés] (V. de Fauvet y J. Fauvet, Bayona, 1741)⁵².

Durante el siglo XIX, «la gramaticografía vasca conoció un auge sin precedentes, al lograr cierta continuidad y difusión», según afirma Gómez (2008c: 5). El investigador señala que la mayor parte de las obras que se publicaron fueron manuales de enseñanza de lenguas gramáticas didácticas –impresas en el País Vasco o fuera de él– «que ofrecen descripciones, normas, paradigmas, vocabularios y ejemplos del vascuence, con el objetivo de ayudar y/o simplemente proporcionar una descripción de la lengua» (2008c: 5-6). En este grupo Gómez incluye, entre otras, la *Gramática vascongada* [c.1804] de Añibarro (publicada ya en el siglo XX), el *Manuel de la langue basque* (J. M. Douladoure / L. M. Cluzeau, Toulouse / Bayona, 1826) de Fleury Léluse, *El verbo regular bascongado del dialecto vizcaíno* (I. R. Baroja, San Sebastián, 1848) de Juan Mateo de Zabala, la *Gramática vascongada* (1856) de Francisco Ignacio de Lardizábal,

⁵¹ Sobre las primeras obras gramaticales vascas, véanse Oyharçabal 1989, 1993, 2001; Gómez 2007, 2008a, 2008c.

⁵² Es anterior la obra de Joannes d'Etcheberri de Sara –o *Etcheberri Sarakoa*– (1668-1749), *Escuarazco hatsapenac latin ikhasteco* [Fundamentos en euskera para aprender latín], elaborada a principios de siglo pero que permaneció inédita hasta su edición a comienzos del siglo XX por parte del vascólogo Julio de Urquijo (1871-1950). Gómez (2008c) indica que la escasa publicación de obras gramaticales en el siglo XVIII podría deberse, junto con los aspectos señalados más arriba, al éxito cosechado por el *Arte* de Larramendi.

Le verbe basque (Lamaignère / B, Duprat, Bayona / París, 1858) de Emmanuel Inchauspe, la *Guide élémentaire de la conversation français-basque (labourdin)* (P. Cazals, Bayona, 1873) de Fabre, los *Éléments de grammaire basque* (Veuve Lamaignère, Bayona, 1873) de Louis Gèze, el *Essai sur la langue basque* (F. Vieweg, París, 1877) de Ferencz Ribáry, la *Gramática de los cuatro dialectos literarios* (E. López, Tolosa, 1884) de Arturo Campión, la *Grammaire basque, dialecte labourdin* (A. Lamaignère, Bayona, 1895) de Jean Ithurry o el *Manual de gramática bascongada* (Erice y García, Pamplona, 1899) de Victoriano Huici. También en esta categoría se insertan los manuales escolares creados en las dos vertientes de los Pirineos; es decir, las obras de Astigarraga, Hiriart, Iturriaga, Archu, Eguren, Elosu y Aranzábal (§ 3.1.2.1). De similares características a estas obras menores –si bien no se haga explícita su finalidad escolar– es la *Gramera berria, ikasteco eskualdunec mintzatzen espainoles* [*Nueva gramática, para que los vascos aprendan a hablar en español*] del labortano François Jauréguy o Francisco Jáuregui, publicada en Buenos Aires en 1850⁵³.

En la relación de gramáticas que se incluyen en una corriente más teórica, Gómez señala la *Apología de la lengua bascongada* (G. Ortega, Madrid, 1803) y los *Discursos filosóficos sobre la lengua primitiva* –elaborados a comienzos de la centuria, pero publicados en 1883 (P. Velasco, Bilbao)– de Pablo Pedro de Astarloa, la *Dissertation critique et apologétique sur la langue basque* (Dujart-Fauvet, Bayona, 1827) de Jean Pierre Darrigol, los *Études grammaticales sur la langue euskarienne* (A. Bertrand, París, 1836) de Antoine d’Abbadie y Augustin Chaho, *Euskal Izkindea. Gramática éuskara* (J. de Astuy, Bilbao, 1891) de Resurrección M.^a de Azkue, *Le verbe basque en tableaux* (Strangeways & Walden, Londres, 1869) de Louis Lucien Bonaparte, además de las obras de Wilhelm von Humboldt, Hugo Schuchardt, Julien Vinson y Willem J. van Eys⁵⁴.

A principios del siglo XIX, las tendencias filosóficas europeas se introdujeron en la lingüística vasca desde los trabajos de Astarloa y Humboldt: Astarloa, inserto dentro de la corriente sensualista, trató de probar que el euskera era la lengua primitiva de la

⁵³ La obra es una gramática bilingüe elaborada para la enseñanza de la lengua española a vascoparlantes que habían emigrado a Argentina y que no dominaban el castellano. La gramática de Jáuregui debió de tener cierto éxito, ya que volvió a imprimirse en 1860 con el título de *Gramera berria, ikasteco eskualdunec mintzatzen espainoles; o sea, nueva gramática para enseñar a los vascos a hablar español* en la Librería de Pablo Morta (Buenos Aires), y de nuevo en 1883, en la imprenta Igón Hermanos de la misma ciudad (cf. García Aranda 2011a, 2011b; Quijada 2015; Alvar Ezquerro 2013).

⁵⁴ La relación de los estudios gramaticales sobre el vasco realizadas por estos autores se incluye en el trabajo de Gómez (2008c).

humanidad; por su parte, Humboldt «abrió los estudios vascológicos en el extranjero y, al mismo tiempo, conectó de lleno el vascuence con los temas de reflexión de la lingüística general» (Gómez 2008c: 7). Según Gómez, durante la primera mitad del ochocientos las ideas gramaticales más novedosas se originaron en Iparralde, principalmente de la mano de autores seguidores de la corriente de gramática general, como Darrigol, Abbadie, Chaho, Inchauspe o Lécuse⁵⁵. En la segunda mitad del siglo XIX, las contribuciones más interesantes provinieron de autores extranjeros, como los mencionados Vinson, van Eys o Bonaparte:

Gracias a ellos, disciplinas como la gramática comparada –a menudo mezclada con la tipología– o la dialectología dieron sus primeros pasos en la vascolología, aunque fueran pasos titubeantes y no siempre bien encaminados. Por otra parte, junto con la crítica a la teoría del vasco-iberismo, la cuestión del origen e la lengua vasca ocupó también un lugar destacado y, siguiendo en este sentido las tendencias de la época, se comparó el vascuence con diversas lenguas y familias de lenguas. Los integrantes de esta primera generación de vascolólogos extranjeros se embarcaron en una serie de discusiones largas y conflictivas; fruto de ellas fue el gran aumento de la producción bibliográfica de la vascolología durante los años 70 y 80 del siglo XIX. (Gómez 2008c: 9)

En relación con esto, Urgell (*en prensa*) hace referencia a los trabajos en *erdera* que ayudaron a dar a conocer la lengua vasca y diferencia dentro de ellos dos grupos: los textos que describen o reivindican el euskera o Euskal Herria y los trabajos bibliográficos. En el primero incluye, entre otros, la apología de Larramendi –*De la antigüedad y universalidad del bascuence en España* (1728)–, la mencionada *Apología de la lengua bascongada* (1803) de Astarloa, el *Alfabeto primitivo* (Repullés, Madrid, 1806) de Juan Bautista Erro, o las obras de Juan Antonio Moguel, inéditas durante largo tiempo. En cuanto a los trabajos surgidos en el XIX debido el interés europeo sobre pueblos antiguos como el vasco y sobre lenguas de origen desconocido como el euskera, la investigadora cita *Prüfung der Untersuchungen über die Urbewohner Hispaniens* (F. Dümmler, Berlín, 1821) de Humboldt, *Le Pays Basque* (F. Didot frères, fils, etc. / Williams & Nortgate, París / Londres y Edimburgo, 1857) de Michel, *Origines des Basques* (L. Hachette & C^{ie}, París, 1869) de Garat, la mencionada obra de Velasco, o *Les Basques et le pays basque* (L. Cerf, París, 1882) de Julien Vinson, entre muchos otros. Dentro de los trabajos bibliográficos, sobresale el *Essai d'une*

⁵⁵ «La mayoría de estos autores recurrieron a los análisis logicistas de la gramática general para describir la lengua vasca y, en gran medida, para demostrar que el euskera es un idioma regular, rico y filosófico» (Gómez 2008c: 8).

bibliographie de la langue basque (1891-1898) de Vinson, para cuya elaboración tomó como base la lista incluida en el *Diccionario* de Larramendi y se sirvió tanto de aportaciones inéditas como de otros textos ya publicados (cf. Urgell *en prensa*).

Cabe finalmente señalar que como consecuencia de la mejora de las comunicaciones y el auge del turismo en esta centuria (cf. § 3.2.1), durante este siglo se elaboraron varios textos bilingües a modo de guías, de extensión generalmente breve, en los que se insertaban indicaciones gramaticales y repertorios léxicos: entre otros, destacamos la *Guide ou Manuel de la conversation et du style épistolaire français-basque* (L. André, Bayona y Biarritz, 1861) de J. P. Darthayet, la *Guide de la conversation français-basque* (Desplan, Bayona, 1862) de Fabre y las obras de Juan María de Eguren: la *Guía-manual del lenguaje para uso de los viajeros en el País Vasco* (1868) y el *Manual de la conversación para uso de los que visitan el País Vasco* (1876).

II. ANÁLISIS DEL CORPUS

0. RELACIÓN DE OBRAS ESTUDIADAS

AUTOR Astigarraga y Ugarte, Luis de
TÍTULO Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas
AÑO 1825
LUGAR San Sebastián
IMPRESOR Imprenta de Ignacio Ramón Baroja
EDICIÓN [1.^a]
EJEMPLARES Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C4265**¹
Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-150*
Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, XXVI-674 811.36
AST dic*
The Newberry, Chicago, Bonaparte 978
CATÁLOGOS *Eusko Bibliographia*
BIBLIOGRÁFICOS *BICRES* IV, n. 706

AUTOR Astigarraga y Ugarte, Luis de
TÍTULO Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas
AÑO 1827
LUGAR Tolosa
IMPRESOR Imprenta de D. Juan Manuel de la Lama
EDICIÓN Segunda edición. Corregida y aumentada
EJEMPLARES Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C4265**
Biblioteca Nacional de España, Madrid, U/1395**
Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-151*
The Newberry, Chicago, Bonaparte 979

¹ He marcado con un asterisco los ejemplares consultados y con dos asteriscos los que se encuentran asimismo disponibles en la Biblioteca Virtual de la Filología Española (www.bvfe.es).

CATÁLOGOS Allende Salazar, n. 500
BIBLIOGRÁFICOS Sorrarain, n. 477
Vinson, n. 198.b
Paláu y Dulcet
Eusko Bibliographia
BICRES IV, n. 827

AUTOR Astigarraga y Ugarte, Luis de
TÍTULO Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas
AÑO 1839
LUGAR Tolosa
IMPRESOR Imprenta de la viuda de la Lama
EDICIÓN Segunda edición. Corregida y aumentada.
EJEMPLARES Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C4265**
University of Oxford, Bodleian Library, Oxford, 373 f.1 (1)**
University of Chicago, Chicago, PH5035.A85**
Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-154*
Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/28185*
Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, XXVI-675 811.36
AST dic*
Biblioteca Real Academia Española, Madrid, 23-VIII-74
The Newberry, Chicago, Bonaparte 980
CATÁLOGOS Allende Salazar, n. 500
BIBLIOGRÁFICOS Sorrarain, n. 477
Vinson, n. 198.c
Eusko Bibliographia
BICRES IV, n. 1357

AUTOR Astigarraga y Ugarte, Luis de

TÍTULO Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas

AÑO 1840

LUGAR Tolosa

IMPRESOR Imprenta de la Viuda de Mendizábal

EDICIÓN Tercera edición. Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos y análisis gramatical.

EJEMPLARES Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, 2674G**
Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-152*, Z BASQUE-155*, Z BASQUE-156**
Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/016,2-19*
The Newberry, Chicago, Bonaparte 981

CATÁLOGOS Sorrarain, n. 477 [la imprenta indicada es la de la Viuda de la Lama]

BIBLIOGRÁFICOS Vinson, n. 198.d [la imprenta indicada es la de la Viuda de la Lama]
Eusko Bibliographia
Paláu y Dulcet
BICRES IV, n. 1412

AUTOR Pascual Iturriaga, Agustín

TÍTULO Arte de aprender a hablar la lengua castellana. Para el uso de las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa

AÑO 1841

LUGAR Hernani

IMPRESOR s. i.

EDICIÓN [1.^a]

EJEMPLARES Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. 4242**
Bibliothèque Nationale de France, París, Z BASQUE-513*, Z BASQUE-323*
Biblioteca Foral de Bizkaia, Bilbao, VA-431
Biblioteca de la Universidad de Valladolid, Valladolid, Y/D Carpeta 061/10

CATÁLOGOS Allende Salazar, n. 106
BIBLIOGRÁFICOS Sorrarain, n. 588
Vinson, n. 231
Eusko Bibliographia
BICRES IV, n. 1527

AUTOR Pascual Iturriaga, Agustín
TÍTULO Diálogos basco-castellanos. Para las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa
AÑO 1842
LUGAR Hernani
IMPRESOR s. i.
EDICIÓN [1.^a]
EJEMPLARES Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, 2677G**
Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-324*
The Newberry, Chicago, Bonaparte 1097, Bonaparte 13818
CATÁLOGOS Allende Salazar, n. 464
BIBLIOGRÁFICOS Sorrarain, n. 589
Vinson, n. 232
Eusko Bibliographia
BICRES IV, n. 1605

AUTOR Eguren y Múgica, Juan María de
TÍTULO Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas
AÑO 1867
LUGAR Vitoria
IMPRESOR Imprenta de El Semanario Católico Vasco-Navarro
EDICIÓN [1.^a]
EJEMPLARES Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-280**
Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 604 (*olim* ATV 2793*)
Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/31341*
Biblioteca Foral de Bizkaia, Bilbao, VA-168, LAND-596

The Newberry, Chicago, X 614.26, Bonaparte 6676, Bonaparte 13750

CATÁLOGOS Allende Salazar, n. 1447
BIBLIOGRÁFICOS Sorrarain, n. 889
Vinson, n. 372.a
Eusko Bibliographia
BICRES V, n. 643

AUTOR Eguren y Múgica, Juan María de
TÍTULO Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano para el uso de los vascongados que quieran aprender el castellano. (Primera parte del Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas)
AÑO 1868
LUGAR Vitoria
IMPRESOR Imprenta de El Semanario católico Vasco-Navarro
EDICIÓN [1.^a]
EJEMPLARES Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, Madrid, 1/17064**
CATÁLOGOS *BICRES V*, n. 725
BIBLIOGRÁFICOS

AUTOR Eguren y Múgica, Juan María de
TÍTULO Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano. (Primera parte del Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas)
AÑO 1876
LUGAR San Sebastián
IMPRESOR Imprenta de Baroja
EDICIÓN Segunda edición reformada
EJEMPLARES Biblioteca Nacional de España, Madrid, VC/49/2*
Biblioteca Foral de Bizkaia, Bilbao, VAF-191
Biblioteca del Seminario Diocesano de Vitoria, Vitoria-Gasteiz
HABE Liburutegia, San Sebastián, baq2.2 EGU dic

CATÁLOGOS Allende Salazar, n. 502
BIBLIOGRÁFICOS Sorrarain, n. 912
Vinson, n. 372.d

AUTOR Eguren y Múgica, Juan María de
TÍTULO Diccionario vasco-castellano y método para enseñar el castellano a los vascongados
AÑO 1876
LUGAR San Sebastián
IMPRESOR Imprenta de Baroja
EDICIÓN Segunda edición reformada
EJEMPLARES Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ATV 9138**; ZRV 2082 (*olim* ATV 7031)**
Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/9335*
Biblioteca Real Academia Española, Madrid, 7d BA-II-7-7-18
Library of Congress, Washington DC, PH5177.S7 J264 1876
CATÁLOGOS Allende Salazar, n. 506
BIBLIOGRÁFICOS Sorrarain, n. 889
Vinson, n. 372.b [con fecha de 1878]
BICRES V, n. 1618

AUTOR Eguren y Múgica, Juan María de
TÍTULO Diccionario-manual castellano-vasco
AÑO 1876
LUGAR San Sebastián
IMPRESOR Imprenta de A. Baroja
EDICIÓN [1.^a]
EJEMPLARES Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 799 (*olim* ATV 9138(1)**)
Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/65464*
CATÁLOGOS *BICRES* V, n. 1617
BIBLIOGRÁFICOS

AUTOR Elosu, Eugenio J. de
TÍTULO Elementos de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas de aldea
AÑO 1869
LUGAR Bilbao
IMPRESOR Librería de Segundo Salvador
EDICIÓN [1.^a]
EJEMPLARES Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE- 283**
University of Oxford, Oxford, 3109 f.4**
CATÁLOGOS *Eusko Bibliographia*
BIBLIOGRÁFICOS *BICRES* V, n. 821

AUTOR Aranzábal, Eugenio de
TÍTULO Método práctico de enseñar el castellano a los niños vascongados en las escuelas de Vizcaya
AÑO 1883
LUGAR Bilbao
IMPRESOR Librería de Segundo Salvador
EDICIÓN [1.^a]
EJEMPLARES Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/64079*
Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, MIC137²
Biblioteca Foral de Bizkaia, Bilbao, LAND-572
CATÁLOGOS *BICRES* V, n. 2501
BIBLIOGRÁFICOS

² Ejemplar microfilmado.

1. LUIS DE ASTIGARRAGA Y UGARTE (1767-1840)

El político y pedagogo Luis de Astigarraga y Ugarte nació en Segura (Guipúzcoa) el 14 de julio de 1767¹. No se tienen noticias del lugar donde realizó sus estudios elementales pero se sabe que estudió Latín, Filosofía y Leyes y que, al establecerse en Madrid, acudió a la Real Academia de San Fernando y los Reales Estudios de San Isidro (Intxausti 2008: 15). Parece ser que se instruyó en Matemáticas y ciencias, pero, debido a su interés por las lenguas, estudió también euskera, latín, castellano, francés e inglés. Astigarraga trabajó al servicio de la Corona en España y América (Benito 2003: 305) y, según cuenta él mismo en su *Memoria sobre el proyecto y la posibilidad de comunicar el Mar Océano con el Mediterráneo* (1821), formó parte del cuerpo de ingenieros de la Marina. En 1796, siendo Ayudante Mayor, obtuvo su retiro «con fuero militar y merced de Hábito en la orden de Montesa» (1821: 18). Un año más tarde, en 1797, fue nombrado alcalde y juez ordinario de la villa de Segura, puesto que ocupó de nuevo en 1805 –como sustituto de su tío D. José Ignacio de Astigarraga– y en 1806. Fue también regidor y síndico de dicha villa, y tuvo diversos cargos en la administración de la Provincia de Guipúzcoa; entre ellos, diputado general adjunto (cf. Intxausti 2008).

En su primer nombramiento como alcalde, se dedicó principalmente a hacer frente a los daños ocasionados por la Guerra de la Convención (1793-1795) y a promover la educación y el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos², aunque sus siguientes mandatos fueron más prolíficos: defendió los mercados y ferias de Segura, renovó la legislación de los hospitales y desarrolló las vías de comunicación, entre otras labores, que lo señalan, por tanto, a favor del liberalismo reformador (Intxausti 2008: 18). Asimismo, en un escrito de 1807, Astigarraga manifestó las ventajas de la utilización del método de Enrique Pestalozzi³ para la renovación de la educación de la

¹ Intxausti (2006a, 2006b, 2008) ha investigado de forma minuciosa la información y los datos biográficos de Astigarraga. Sobre él también hablan Lasa (1968) y Benito (2003). El nombre completo que aparece en su partida de bautismo es Luis Xabier Buenaventura Joseph, según el índice proporcionado por el Archivo Histórico Diocesano de San Sebastián, ref.: DEAH/F06.137//2840/002-01(f.261r,nº--/B,1767-07-14).

² A este respecto, Intxausti (2008: 17) hace referencia a la existencia en los documentos del Ayuntamiento de Segura de un «Plan general para el establecimiento del Maestro de Gramática» con fecha de 19 de diciembre de 1797.

³ Este pedagogo y educador suizo –al que ya nos hemos referido en el bloque anterior (I, § 4.1)– fundó varias instituciones educativas, impulsó la mejora de la educación de las clases populares y abogó por un

provincia de Guipúzcoa, y se ofreció a viajar a Madrid con la intención de adquirir ese nuevo sistema. Sin embargo, parece que finalmente que no le fue concedido el permiso⁴. En 1809 ejerció de oficial mayor en de la Aduana de Hernani y Tesorero Principal de Aduanas de Irún al servicio de José I Bonaparte (1768-1844) y como consecuencia de esto, con el final de la Guerra de la Independencia y la llegada de Fernando VII al trono (cf. I, § 3.2.1) tuvo que exiliarse, primero en Bayona y alrededor de 1815 en París (Intxausti 2008: 21; Benito 2003: 206).

Durante su estancia en la capital francesa se formó en la *Société pour l'Instruction Élémentaire*, donde adquirió el sistema lancasteriano de enseñanza mutua. La referencia a estos estudios aparece en la portada de sus obras, en las que se presenta como «miembro de la Sociedad de Instrucción de París»⁵. En 1820, con la vuelta de los exilados que se llevó a cabo en el Trienio Liberal (1820-1823), regresó al País Vasco, esta vez a Bilbao, donde fundó un periódico de tendencia moderada llamado *El Despertador* junto con el escritor y periodista vizcaíno Juan Antonio Zamácola (1756-1826). Este diario, ideado para que se publicase dos veces a la semana, no obtuvo un gran éxito y solo se imprimieron 17 números en dos periodos entre el 10 de septiembre de 1821 y el 8 de marzo de 1822 (Intxausti 2008: 22). En el espacio entre ellos (desde finales de octubre de 1821 a finales de febrero de 1822) se intercaló la publicación de *El Patriota Luminoso*, de la misma ideología que el anterior⁶, y también de corta vida. En

método pedagógico basado en la experiencia, la intuición y el contacto con la naturaleza, frente a los sistemas tradicionales. El sistema de Pestalozzi tuvo una importante difusión, ya que se implantó en numerosas escuelas y se extendió por Europa y América. Sobre la recepción del método pestalozziano, véase el volumen monográfico editado por Ruiz Berrio, Martínez Navarro, García Fraile y Rabazas (1997).

⁴ En su lugar, la Juntas Generales de Hernani de 1807 tomaron la decisión de crear una comisión para realizar un plan de enseñanza primaria «más conforme y análogo a las circunstancias del País» (*apud* Benito 1994: 39) y adaptado al método pestalozziano. Por otra parte, como explican Benito (2003) e Itxausti (2008), con el comienzo de la Guerra de la Independencia (1808-1814), proyectos como el presentado por Astigarraga perdieron la prioridad frente a los avatares del conflicto.

⁵ La *Société pour l'Instruction Élémentaire*, fundada en 1815, promovió la educación mediante el método de enseñanza mutua. Este sistema, ideado por Joseph Lancaster (1778-1838) en Londres a comienzos del siglo XIX, nace con la intención de reducir el coste de la enseñanza, tratando de educar a un gran número de niños con el menor gasto y en el menor tiempo posibles. Para ello, se basa en dos preceptos:

La mutua vigilancia. El maestro se constituye en el primer vigilante. A sus órdenes hay «dos instructores generales del orden», nombrados entre los alumnos más antiguos [...].

La mutua instrucción. Es lo que caracteriza a esta enseñanza y lo que produce sus rápidos progresos. Se basa en el principio lancasteriano de que «Nada radica tanto en nosotros los que hemos aprendido como la precisión de enseñar aquello mismo». De este modo, una vez organizada la escuela, el maestro no enseña sino que vigila el funcionamiento de la instrucción. (Benito 1994: 192-193)

⁶ En las dos publicaciones se introdujeron textos a favor de la constitución de 1812 y explicaciones sobre las leyes y decretos del Gobierno. Según Intxausti (2008: 23), Astigarraga se halla en la línea de los

su estancia en Bilbao, tuvo noticia de que la Diputación Provincial de Guipúzcoa estaba promoviendo la educación de la juventud mediante el fomento del método de enseñanza mutua en las escuelas de la provincia⁷ –siguiendo lo estipulado por la Constitución de 1812 (Benito 1994: 42)–, y propuso a la Diputación la aprobación de la apertura de una escuela de enseñanza mutua gratuita como la que estaba desarrollando en Bilbao, pero, al parecer, su plan fue desestimado.

Tras un año desde su llegada a Bilbao, en 1821, publicó la *Memoria sobre el proyecto y la posibilidad de comunicar el Mar Occéano con el Mediterráneo por medio de un canal*⁸, obra en la que presenta un proyecto para unir mediante un canal el Atlántico con el Mediterráneo. Según su plan, el canal comenzaría en los alrededores de San Sebastián, pasando por diferentes pueblos de Guipúzcoa –Segura, el pueblo de Astigarraga, entre ellos– y Navarra, hasta llegar al río Ebro, y de ahí finalizaría en el Mediterráneo. A pesar de que el proyecto estuvo basado en estudios topográficos precisos y la propuesta fuera real, como se percibe en el título e indica Intxausti (2008: 19), la *Memoria* no era más que una excusa para tratar de defender el camino de San

liberales moderados dentro del Trienio Liberal y en el bando más liberal en el periodo absolutista siguiente (1823-1833).

⁷ Durante el Trienio Liberal o Constitucional, el conde de Villafuertes Manuel José de Zavala (1772-1842), presidente de la Diputación de Guipúzcoa, trató de modernizar la primera enseñanza mediante la implantación del método pedagógico lancasteriano, pretendiendo asimismo suplir la escasez de maestros en el territorio (cf. Benito 1994; 2003: 294; Lasa 1968: 42-47). Astigarraga envió una solicitud a la Diputación –junto con certificados expedidos en París como prueba de sus conocimientos del sistema– que recoge Lasa (1968: 48) y que copiamos seguidamente:

D. Luis de Astigarraga y Ugarte, natural de la Villa de Segura, antiguo Ayudante Mayor retirado desde el año 1796, con merced de Hábito en la Orden Militar de Montesa, Miembro de la Sociedad de Instrucción de París, etc., con el debido respeto expone a V. S.; que habiendo residido cerca de dos años en París, se ha instruido medianamente en el nuevo método de enseñanza mutua, como lo verá V. S. y la Diputación Provincial... tratan de introducir en esa Provincia este excelente método; no puede menos de molestar la atención de V. S. con esta humilde representación, ofreciéndole sus cortos servicios, sin más interés que el de ser útil a su Patria, caso que resuelvan establecer un curso Normal gratuito de dicha enseñanza, como va a verificarse en esta Villa de Bilbao a instancia del exponente.

⁸ El título completo de la obra es *Memoria sobre el proyecto y la posibilidad de comunicar el Mar Occéano con el Mediterráneo por medio de un canal, que principiando en las inmediaciones de San Sebastián, y siguiendo por Hernani, Urnieta, Andoáin, Villabona, Tolosa, Alegría, Legorreta, Villafranca, Beasáin, Segura, Cegama en Guipúzcoa, y por Alsasua, Valle del río Araquil, Artazco, y otros pueblos de Navarra, llegue a unirse con el de Tudela. INTERESANTE HALLAZGO del punto de vertientes a ambos mares, hecho por el Brigadier de Ingenieros D. Carlos Lemaury en la altura de Otsaurte cerca de Cegama, como único que presenta la construcción de este canal; E IMPORTANCIA de que se restablezca desde luego el antiguo camino de posta por dichos puntos, y por varios pueblos de Álava; con expresión de las Reales órdenes expedidas sobre el asunto, y de los pasos dados por ambas Provincias y otras Comunidades*, publicada en Bilbao en la Imprenta de Pedro Antonio de Apraiz.

Adrián –que pasaba por Segura y sus alrededores– como ruta de comunicación de la costa con el interior frente al trayecto por el puerto de Arlabán, que no atravesaba esa zona⁹.

En 1823 marchó a San Sebastián, donde abrió una escuela o «casa de educación», pero en 1825 volvió a Segura y fundó otro centro educativo con la intención de crear un Colegio de Humanidades, como se muestra la carta enviada por la Junta de Segura a la Junta de San Sebastián, recogida por Benito (2003: 307):

Dn. Luis de Astigarraga, Regidor primero de esta villa, que parece tuvo en esa Ciudad de San Sebastián su casa de educación por espacio de un año con aprobación de su Ayuntamiento, la ha plantificado en su casa nativa con destino a la enseñanza de la Gramática Castellana, Latina, Francesa e Ynglesa, Matemáticas, Geografía y Dibujo, para lo cual ha obtenido la aprobación no solo de esta N. Villa y su vecindario, sino también la de los Ayuntamientos de otras ocho villas de la circunferencia, del Sr. Diputado General, del Clero y otras muchas autoridades, habiendo dirigido anteriormente la solicitud competente a la Superioridad. No goza de dotación alguna y únicamente se entiende con los padres de los alumnos, los cuales, a proporción de sus facultades le gratifican con una muy moderada pensión, que no llega ni aún a la mitad de la señalada en la Real Cédula y Reglamento General de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades de 16 de Enero de este año, en cuya atención y teniendo consideración a las muchas obras que ha hecho en su casa con este laudable objeto, considero a este laborioso y útil Guipuzcoano por muy digno de la protección de VS. y de la paternal del gobierno del Rey N. S.

Por último, y tras superar varias trabas administrativas, en 1826 obtuvo el permiso para convertir su escuela en Colegio de Humanidades. En el mismo año de su vuelta a Segura publicó por primera vez el *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas* en San Sebastián¹⁰. Finalmente, Astigarraga se trasladó a Vitoria-Gasteiz, lugar en el que falleció el 10 de octubre de 1840¹¹.

⁹ Sobre este tema, Lasa comenta lo siguiente:

Como comisionado por la Parzonería de Guipúzcoa y Álava, durante más de un cuarto de siglo gestionó la habilitación y el restablecimiento del antiguo camino de postas desde Vitoria, por Salvatierra y otros pueblos de Álava, y por Cegama y Segura en Guipúzcoa. Y no sólo esto, sino que precisamente en su época de alcalde de Segura 1805 al 7, trabajó arduosamente en la realización del proyecto del ingeniero D. Carlos de Lemaury, Brigadier de Ingenieros, de comunicar el mar Cantábrico con el Mediterráneo [...].(1968: 50-51)

¹⁰ Al parecer, publicó también la traducción de unas *Cartas políticas, comerciales y literarias sobre las Indias del teniente coronel Taylor* (1804) en Madrid (Real Academia de la Historia 2009-2013 T. V.: 822).

¹¹ Aunque en el *Diccionario biográfico español* de la Real Academia de la Historia (2009-2013 T. V: 821) se afirma que murió en Tolosa, seguimos lo expuesto por Benito (2003) e Intxausti (2008). El

Como se puede observar, los conocimientos de Luis de Astigarraga y Ugarte abarcaban muy diversos ámbitos, y además, tuvo la oportunidad de formarse y trabajar en diferentes ciudades y países, por lo que conocía los métodos didácticos más avanzados y novedosos. Como señala Intxausti (2008: 12), Astigarraga se apropió de las ideas más innovadoras del periodo así como de la modernidad impulsada por la Revolución Francesa, y en sus diferentes oficios y cargos dentro de la administración intentó poner en práctica todas estas novedades, tratando de mejorar y renovar las infraestructuras y servicios; se dedicó a ello especialmente en su pueblo natal, en Segura. En el ámbito educativo, se esforzó por promover los métodos pedagógicos más innovadores en el País Vasco, primero el sistema de Pestalozzi, y después, al volver del exilio en París, el sistema de enseñanza mutua. Procuró, pues, mejorar la enseñanza en las escuelas y una buena muestra de ello es la publicación de su *Diccionario manual*, de gran utilidad tanto para los estudiantes como para los profesores. Fue también un defensor de la lengua vasca, o *euskaltzale*, y abogó por la enseñanza reglada del euskera en las escuelas (cf. I, § 3.3.2.1). Como veremos, para Astigarraga esta escolarización en euskera tenía un doble objetivo, ya que, además de servir para que los niños supieran expresarse adecuadamente en su lengua materna, podría ayudar también a su conservación.

1.1. *DICCIONARIO MANUAL BASCONGADO Y CASTELLANO, Y ELEMENTOS DE GRAMÁTICA*

El *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática* fue publicado por primera vez en 1825, con el principal objetivo de facilitar el aprendizaje de la lengua castellana a los escolares guipuzcoanos, dadas las dificultades que tenían los alumnos al recibir la educación en una lengua que no dominaban. La obra de Astigarraga y Ugarte cosechó un importante éxito, si tenemos en cuenta las numerosas ediciones y reimpressiones que se hicieron a lo largo de más de un siglo. Parece ser, además, que las tiradas de dichas ediciones eran de una extensión considerable: la

traslado a la capital alavesa parece ser más probable, pues si atendemos a la correspondencia mantenida con el escritor e historiador Juan Ignacio de Iztueta –que recogen Garmendia (1968: 198-203) y Bujanda (1991:192-195)–, en una carta con fecha del 14 de julio de 1840 –coincidente con el 73 cumpleaños de Astigarraga– el pedagogo le hace saber que se trasladará a Vitoria a finales de ese mes o a comienzos de agosto. En ella hace referencia también a sus problemas de salud. Anteriormente, en una carta de junio de 1840 también exponía su deseo de desplazarse a Vitoria.

edición de 1840, por ejemplo constaba de 3000 ejemplares, según el testimonio del hijo Astigarraga en una carta a la Provincia de Guipúzcoa, que recoge Intxausti (2008: 34):

D. Luis de Astigarraga e Izquierdo hace presente a V. S. con el debido respeto. Que en las Juntas Generales del año 1840 se acordó autorizar a V. S. para adquirir a costa de la Provincia los ejemplares que le pareciese de la obra escrita por mi difunto padre titulada, *Diccionario manual Bascongado y Castellano, tercera edición corregida y aumentada considerablemente, etc.*, cuya impresión de tres mil ejemplares contrató dicho mi señor padre con la Sra. Viuda de Mendizábal de Tolosa, con la condición de que de los tres mil ejemplares, los seiscientos serían para el autor, y de que cada ejemplar se vendería al precio de 4 1/2rs. Y hallándose aún en poder de dicha Sra. Viuda de Mendizábal 2.800 ejemplares, de los cuales pertenecen quinientos al exponente,

A V. S. rendidamente suplica se sirva disponer se adquieran dichos ejemplares a costa de la provincia para distribuirlos a sus pueblos, a fin de llevar a efecto dicho acuerdo de las Juntas Generales del año ppdo; para que la laboriosidad de mi difunto padre en beneficio de la juventud del país no quede sin recompensa.

Según se advierte en esta carta, la obra contó con la aprobación de las instituciones guipuzcoanas, ya que en las Juntas Generales de 1840 se había acordado la compra de ejemplares para su distribución por las escuelas de forma gratuita. Por tanto, este apoyo institucional habría coadyuvado significativamente a su amplia difusión.

Dentro de su estudio sobre el pedagogo guipuzcoano, Intxausti ha realizado una minuciosa recopilación de las diversas ediciones de la obra, en el periodo comprendido entre 1825 y 1933. Así, reúne 27 ediciones o reimpresiones¹², localizadas en diferentes imprentas y lugares –San Sebastián, Tolosa y Vergara– basándose en los datos contenidos en diversos catálogos bibliográficos¹³. No obstante, con ánimo de completar esta información, hemos llevado a cabo una nueva búsqueda que nos ha proporcionado una lista más nutrida de las ediciones del *Diccionario*, que presentamos de forma resumida en la siguiente tabla y que desarrollamos posteriormente en el anejo 1. En él, además de proporcionar la información sobre la localización de los ejemplares consultados y su presencia en los catálogos bibliográficos más importantes¹⁴, hemos

¹² En el trabajo de Intxausti, en euskera, se utiliza el término *argitalpen*, que podría hacer referencia tanto a edición como a reimpresión, por lo que la distinción no es clara.

¹³ La fuentes que menciona Intxausti son *La Biblioteca del Bascófilo* de Ángel Allende Salazar (1887), el *Essai d'une bibliographie de la langue basque* (1891-1898) de Julien Vinson, el *Catálogo de Obras Euskaras* (1891) de Genaro de Sorrarain, la *Eusko Bibliographia* (1970-1981) de Jon Bilbao y el catálogo de la biblioteca del escritor y vascólogo Julio de Urquijo (1871-1950).

¹⁴ Hemos consultado nuevamente los catálogos de Allende Salazar, Vinson, Sorrarain, Bilbao y Urquijo, junto con el *Manual del librero hispanoamericano* (1948-1977) de Antonio Paláu y Dulcet, la *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español* (BICRES) (2012,

aportado ciertas indicaciones sobre el contenido de cada una de las ediciones, con la intención de vislumbrar las filiaciones y reflejar la variación textual. A continuación, presentamos la fecha, el número de edición, el lugar de publicación y el impresor de las ediciones recopiladas:

AÑO	ED.	LUGAR DE IMPRESIÓN	IMPRESOR
1825	[1]	San Sebastián	Imprenta de Ignacio Ramón Baroja* ¹⁵
1827	2	Tolosa	Imprenta de D. Juan Manuel de la Lama*
1839	2	Tolosa	Imprenta de la viuda de la Lama*
1840	3	Tolosa	Imprenta de la viuda de Mendizábal*
1843		Tolosa	Imprenta de la viuda de la Lama
1848		Tolosa	Imprenta de la viuda de la Lama*
1855		Tolosa	Imprenta de la viuda de la Lama*
1856	4	Tolosa	Imprenta de la viuda de Mendizábal*
1858		Tolosa	Imprenta de Pedro Gurruchaga*
1861	5	Tolosa	Imprenta de la viuda de Mendizábal*
1861		Tolosa	Imprenta de Pedro Gurruchaga*
1861		Tolosa	Imprenta de la viuda de la Lama
1865		Tolosa	Imprenta de Pedro Gurruchaga*
1866	6	Tolosa	Imprenta de la viuda de Mendizábal*
1866		Vergara	Imprenta de Francisco M. ^a Machain*
1870		Tolosa	Imprenta de Pedro Gurruchaga*
1873	7	Tolosa	Imprenta de la viuda de Mendizábal*
1876		Tolosa	Imprenta de Pedro Gurruchaga*
1877	8	Tolosa	Imprenta de la viuda de Mendizábal e hijos*
1881		Tolosa	Imprenta de Pedro Gurruchaga*
1881	9	Tolosa	Imprenta de Eusebio López*
1883		San Sebastián	Imprenta y librería de Osés*
1883	10	Tolosa	Establecimiento tip. de Eusebio López*
1887	11	Tolosa	Establecimiento tip. de Eusebio López*
1889		Tolosa	Imprenta de Pedro Gurruchaga*

2015) de Esparza Torres y Niederehe, el catálogo de Torrealdei (1993-2001) y del fondo histórico la Universidad de Deusto (2004). No hemos hallado referencia a la obra de Astigarraga en la *Biblioteca histórica de la filología castellana* (1893) del Conde de la Viñaza. Hemos llevado a cabo asimismo una búsqueda en los catálogos de diversas bibliotecas de todo el mundo, en relación con nuestra labor dentro del proyecto para el desarrollo de la Biblioteca Virtual de la Filología Española. Agradecemos al Prof. Ricardo Gómez que nos haya facilitado su propio registro de ejemplares y ediciones, que ha sido de gran ayuda.

¹⁵ Las ediciones consultadas se marcan mediante un asterisco. En cuanto a las no consultadas, remitimos al anejo, en el que incluimos las noticias de su existencia. Sobre la primera edición, véase la nota 18.

1889		Vergara	Imprenta y librería de Juan López*
1892		Vergara	Imprenta y librería de Juan López*
1893		Vergara	Imprenta y librería de Juan López
¿1893/ 1894?	[12]	Tolosa	Eusebio López
1894		Vergara	Imprenta y librería de Juan López*
1898		Tolosa	Imp. de la Viuda e Hijos de P. Gurruchaga*
1899		Vergara	Imprenta y librería de Juan López*
1900	13	Tolosa	Establecimiento tip. de Eusebio López*
1905	14	Tolosa	Impr., Lib. y Enc. de E. López*
1905		Vergara	s. i.
1911	15	Tolosa	Impr., Lib. y Enc. de E. López*
1915		Éibar	Tip., Lib. y Enc. de Saturnino de Diego*
1916	16	Tolosa	Impr., Lib. y Enc. de E. López*
1920	17	Tolosa	Impr., Lib. y Enc. de E. López*
1924		Tolosa	Imprenta de Andrés Gurruchaga*
1926	18	Tolosa	Impr., Lib. y Enc. de E. López*
1933	19	Tolosa	Edit. I. López Mendizábal*
1935		Tolosa	Edit. I. López Mendizábal
s. a. ¹⁶		Rentería	Imprenta Macazaga*
1884 ¹⁷	1	Tolosa	Establecimiento tip. de Eusebio López*
1887	[2]	Tolosa	Establecimiento tip. de Eusebio López*
1905	3	Tolosa	Impr., Lib. y Enc. de E. López*

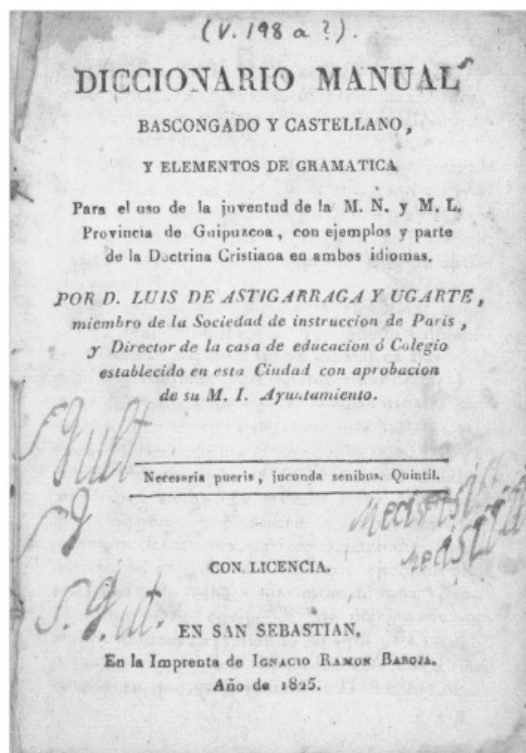
Tabla 1: Ediciones del *Diccionario manual de Astigarraga*

El estudio pormenorizado de cada una de estas ediciones excede los límites y los objetivos del presente trabajo, por lo que nos hemos limitado a analizar en profundidad las ediciones que se llevaron a cabo en vida de Astigarraga y que fueron elaboradas por el propio autor. Así pues, nos ceñiremos al examen de la primera edición, impresa en 1825; la segunda, publicada en 1827 y de nuevo en 1839; y, finalmente, la tercera, de 1840.

¹⁶ La edición, sin fecha, debe ser posterior a 1926, ya que fue en ese año cuando Juan José Macazaga (1887-1963) instaló definitivamente su imprenta en Rentería (Guipúzcoa) (cf. *Añamendi Eusko Entziklopedia*).

¹⁷ Estas tres últimas ediciones corresponden a la versión del *Diccionario manual* para las escuelas vizcaínas, de la que hablaremos más adelante (§ 1.1.4.1).

1.1.1. Primera edición (1825)



*Imagen 1: Portada de la primera edición del Diccionario manual
(Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C4265)*

La primera edición del *Diccionario manual bascongado y castellano* que manejamos fue publicada en 1825 en San Sebastián, en la imprenta de Ignacio Ramón Baroja¹⁸. La obra comienza con unos textos preliminares, en los que se incluyen la censura del licenciado Don Luis de Arocena (1781-1852), abogado de los Reales Consejos y consultor de la Provincia de Guipúzcoa, y un prólogo del autor dirigido «a la juventud bascongada». Tras esto, se añade un apartado con la conjugación del verbo

¹⁸ Allende Salazar (n. 500), Vinson (n. 198.a) y Sorrarain (n. 477)—y también Intxausti, que utiliza como fuente estos catálogos— hacen referencia a una primera edición de 1825 publicada en Tolosa en la imprenta de Don Juan Manuel de la Lama, de la que no hemos podido localizar ningún ejemplar. En la edición de 1905 (14.^a) publicada en Tolosa en la imprenta de Eusebio López se incluye una advertencia —firmada por el propio impresor— en la que se hace referencia a la publicación de la primera edición en la imprenta de Tolosa:

Este pequeño Diccionario, cuya edición catorce presentamos hoy al público, ha tenido siempre un éxito inmenso.

Desde el año 1825 en que lo publicó por primera vez esta misma Casa Editorial hasta la actualidad, se han agotado trece importantes ediciones del dialecto guipuzcoano y dos del bizcaíno (pág. 5).

Esta información se repite en las posteriores ediciones impresas en esta casa editorial hasta la última consultada, publicada en 1933.

auxiliar *haber* (págs. 1-6) y después, un capítulo dedicado a las partes de la oración (págs. 6-42); finalmente, se introduce parte de la doctrina cristiana (págs. 42-48): una sección con preguntas y respuestas¹⁹, el Credo, el Padre Nuestro, el Ave María, la Salve, los «mandamientos de la ley de Dios», los «mandamientos de la Santa Madre Iglesia» y los sacramentos. La censura, el prólogo y ciertas notas y explicaciones dentro del texto están escritos únicamente en lengua castellana, pero el resto del texto es bilingüe y está configurado a doble columna, la primera en euskera (lengua origen) y la segunda en castellano (lengua meta).

1.1.1.1. Paratextos

El *Diccionario manual* se inicia con la «Censura del Licenciado D. Luis Arocena, Abogado de los Reales Consejos, y Consultor de esta M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa», en la que se presentan las utilidades del texto: por un lado, se ofrece una obra para que los vascoparlantes puedan aprender el castellano, pero también se indica que puede ser útil para que los vascos «puedan hablar su idioma con arreglo a los principios del arte»; por otro, el *Diccionario* puede ser utilizado por los habitantes de otras provincias que quieran aprender las nociones básicas del euskera:

Ella [la obra] bastará para que los Bascongados a costa de muy poco trabajo con la lectura de unas pocas páginas puedan hablar su idioma con arreglo a los principios del arte, puesto que contiene y esplica todas las partes de la oración, así en Castellano como en Bascuence, con multitud de ejemplos en cada una, de manera que estos mismos ejemplos forman un compendio de diccionario en ambos idiomas, resultando de aquí otra ventaja; a saber, que los Españoles de otras Provincias en que es desconocida la lengua Bascongada, pueden también a beneficio de esta obrita aprender con muy poco trabajo, aunque no a hablar con perfección, a lo menos a darse a entender en bascuence sobre aquellas cosas más comunes en el trato de la sociedad humana. (Págs. I-II)

La obra prosigue con el prólogo del autor, dirigido a la juventud vasca, en el que comienza hablando sobre la facultad del lenguaje, que nos distingue de los animales, idea presente ya en la Antigüedad clásica y que se menciona en Quintiliano, al que cita Astigarraga:

Mis amados paisanos: si el uso del habla es una prerrogativa singular con que el Criador enriqueció al hombre sobre todas las criaturas, dotándole de una alma racional e inmortal, si el lenguaje es la principal y la más

¹⁹ Como vemos, se introduce aquí la estructura dialogada, catequética o erotemática, método usual en la enseñanza de la doctrina cristiana y que por su didactismo está presente también en textos gramaticales escolares, como hemos señalado anteriormente (I, § 4.2).

apreciable facultad que nos concedió para comunicarnos mutuamente nuestras ideas, nuestros conocimientos, nuestros afectos, acciones y pasiones; si este es el órgano con que alabamos la omnipotencia, la grandeza, las misericordias y maravillas del Señor; ¿quién podrá dudar ni un momento que debemos poner el mayor esmero en instruirnos en la gramática general o ciencia de la palabra, y en el arte o gramática particular de la lengua o idioma que diariamente hemos de hablar y escribir? «*Deus ille princeps parens rerum, fabricatorque mundi, nullo magis hominem separavit a ceteris ... animalibus, quam dicendi facultate... Rationem igitur nobis precipuam dedit.* Quintil. instit. orat. (Pág. III)

Como vemos, el autor hace una división entre la «gramática general o ciencia de la palabra» y «el arte o gramática particular de la lengua», distinción que se halla en buena parte de los autores del periodo, y que se remonta a la *Grammaire générale et raisonnée* (1660) de Port-Royal²⁰. Astigarraga y Ugarte prosigue citando parte del prólogo de la *Gramática de la lengua castellana* de la Real Academia Española²¹ (GRAE), en el que se hace referencia a la utilidad de aprender la gramática de la lengua propia, frente al estudio de la gramática de la lengua extranjera. La necesidad de la adquisición de la gramática cuando se trata de una segunda lengua es evidente, comenta la Corporación, pero algunos ponen en duda su utilidad en la lengua materna, que conocen y dominan. La Academia justifica su trabajo apelando a la tradición clásica, a semejanza de los griegos y latinos, que contaban con gramáticas de sus propias lenguas²². La Corporación prosigue mencionando el provecho que se obtiene de su estudio:

Sería, pues, conveniente que los padres o maestros instruyesen con tiempo a los niños en la gramática de su lengua. Los que no hubiesen de seguir la carrera de las letras, se ilustrarían a lo menos en esta parte de ellas, y hallarían en el ejercicio de sus empleos, en el gobierno de sus haciendas y en el trato civil, las ventajas que tienen sobre otros los que se explican correctamente de palabra y por escrito.

²⁰ Sobre esto, Gómez Asencio (1981: 30) señala que los gramáticos de esta época definen la *gramática general* como *ciencia* o como *conjunto de reglas*, pero no como *arte*; la *gramática particular* de una lengua, por otro lado, es denominada habitualmente como *arte* en los textos gramaticales, pero no como *ciencia*.

²¹ El fragmento que copia aparece en la primera edición (1771) y es el mismo que se incluye en la cuarta, la de 1796, que es la más cercana a la publicación del manual de Astigarraga.

²² Así los clásicos «son presentados como arquetipos que deben ser imitados, como modelos en general, como autoridades en la materia gramaticográfica y como aval de esta tarea» (Gómez Asencio 2011b: 42). En su estudio de los prólogos de las gramáticas españolas de 1492 a 1771, Velando Casanova y García Folgado (2001: 966) señalan que «la justificación de una gramática para la propia lengua, que ya se aprendía por el uso, es una línea argumentativa que, desde Nebrija, recorre las obras de los siglos XVI y XVII hasta llegar al XVIII».

No hay edad, estado ni profesión alguna en que no sea conveniente la gramática, Quintiliano dice que es necesaria a los niños y agradable a los viejos, etc. (Pág. IV)

El aprendizaje de la gramática, por tanto, es necesario desde un punto de vista didáctico y curricular, ya que sirve como punto de partida para los que quieran continuar con una carrera de letras. El estudio de la gramática tiene, pues, un objetivo propedéutico, como explica Gómez Asencio en su análisis del prólogo de la primera *Gramática* académica:

La consideración de la gramática como arte propedéutica –preparatoria para otros menesteres, introductoria de otros saberes y paso previo para prácticamente toda formación superior– viene de antiguo: es de raigambre alejandrina; uno de sus más conspicuos exponentes en Roma fue Quintiliano, de cuyas *Institutiones oratoriae* es, por cierto, la única cita literal en el texto del *Prólogo* [...].(2011b: 44)

Este objetivo, que aparecía ya en la obra de Nebrija –quien defiende el aprendizaje de la gramática castellana para como una vía para facilitar la adquisición del latín–, estará presente en los tratados de numerosos gramáticos posteriores. Como se prosigue en el texto, el aprendizaje de la gramática de la lengua propia también es ventajoso para otras actividades fuera del entorno académico; el correcto manejo de la propia lengua, tanto oral como escrito, es un instrumento para el progreso en el ámbito laboral y económico y para el ascenso social²³ (cf. I, § 3.2.1.1).

Asimismo, Astigarraga añade que la necesidad de aprender la lengua castellana es mayor en una región como el País Vasco, en la que la lengua materna es el euskera y «donde la lengua castellana es tan exótica casi como la francesa o la de otra cualquiera nación extranjera, particularmente en algunas aldeas» (págs. IV-V). Pero no solo ocurre en el País Vasco, pues Astigarraga se lamenta de la situación en todas las provincias de la Península, en las que muchas personas desconocen las nociones básicas de la gramática castellana y cometen en el habla o en escritos «los más groseros errores». Con el propósito, por tanto, de solventar estos problemas, Astigarraga elabora su diccionario, para «facilitar [...] a la juventud vascongada el estudio de la gramática castellana» (pág. V). El autor justifica la publicación de su obra aduciendo al hecho de que el único diccionario con las lenguas vasca y castellana que conoce es el de Manuel

²³ Gómez Asencio (2011b), en su clasificación de argumentos para probar la utilidad del estudio de la gramática de la lengua propia que se realizan en el prólogo de la primera *GRAE*, caracteriza este razonamiento como «sociológico de carácter pragmático».

de Larramendi, «el cual consta de dos grandes tomos en folio, y no se encuentran ejemplares de él, por lo cual los pocos que hay cuestan trescientos o cuatrocientos reales» (pág. VI). Como señalamos más arriba (I, § 3.3.2.1), frente a la obra de Larramendi, de gran volumen, difícil de encontrar y costosa, Astigarraga elabora un manual breve con el que considera que hace «un importante servicio al país bascongado».

El autor finaliza su prólogo haciendo referencia a las futuras ediciones de su obra, en el caso de que esta tenga éxito, en las que pretende ampliar los materiales:

Si mis constantes deseos de ser útil al público consiguen en este corto ensayo algún resultado feliz, continuaré trabajando con más ahínco y esmero en todo lo que pueda contribuir a la educación de la juventud bascongada, y daré mayor extensión a este diccionario, igualmente que a la combinación de la gramática bascongada con la castellana, y con las de otros idiomas extranjeros, manifestando al mismo tiempo a mis paisanos las excelencias y filosofía del bascuence comparado con aquellos. También podrán imprimirse algunas fábulas, modelos de cartas y diálogos que tengo trabajados en ambos idiomas, los cuales servirán de grande auxilio a los bascongados para ir aprendiendo bien el castellano y ejercitarse en él. (Pág. VI)

Astigarraga tiene, pues, la intención de incrementar la extensión del repertorio léxico que incluye en su manual así como del apartado de contenido gramatical. En consonancia con su carácter innovador, y conocedor de varias lenguas, hace referencia a su deseo de añadir otros idiomas, aspiración que hasta lo que hemos podido averiguar no llevó a cabo finalmente. Aprovecha además para aludir a la «excelencia y filosofía» de la lengua vasca, en comparación con el resto de lenguas (cf. I, § 5.2; 5.3). Por último, menciona la adición de nuevos materiales ya preparados –como fábulas, modelos de cartas y diálogos en castellano y euskera– que aspira incluir en nuevas ediciones para que los alumnos puedan practicar lo aprendido²⁴.

²⁴ En una carta de enero de 1840 enviada a Juan Ignacio Iztueta hace referencia a la preparación de estos materiales que, al parecer, había presentado a la Diputación de Guipúzcoa. Copiamos a continuación un fragmento de dicha carta, recogida por Bujanda (1991: 193):

Tengo casi enteramente preparados mis cuadernos manuscritos de «Diálogos, adagios, modelos de cartas, máximas morales y fábulas», que en vascuence y castellano ofrecía al público y a la Diputación en el año de 1825. Pero antes de darlos a la prensa quisiera que Vd. tuviese la bondad de leerlos y examinarlos por algunas horas; en cuya atención estimaré que diga usted si piensa detenerse en esa villa algún tiempo o pasar en breve a San Sebastián, pues luego que los tenga enteramente preparados para su impresión, daré a Vd. aviso de ello [...].

En una carta posterior, del 16 de junio de 1840 vuelve a referirse a estos textos:

1.1.1.2. Conjugación de verbos

Tras el prólogo, Astigarraga comienza su *Diccionario* con un apartado en el que presenta las formas verbales de la conjugación del verbo auxiliar *haber*, que «es tan esencial en la lengua castellana, como lo es en la bascongada, francesa, inglesa y otras» (pág. 1). Posteriormente, incluye el participio pasado del verbo *llevar* para así crear las formas verbales de los tiempos compuestos «para más fácil comprensión de los jóvenes bascongados». Dado el carácter breve de la obra, Astigarraga no explica el uso de los tiempos y modos verbales, sino que se limita únicamente a ofrecerlos en diferentes tablas. En ellas, el autor distingue tres modos verbales: indicativo, imperativo y subjuntivo u optativo; excluye, por tanto, las formas impersonales²⁵.

En cuanto a las formas del verbo *haber*, en el indicativo y el subjuntivo se diferencian los siguientes tiempos verbales: presente (*yo he, o tengo*), pretérito imperfecto (*yo había, o tenía*), pretérito perfecto (*yo hube*) y futuro en el indicativo (*yo habré o tendré*); y presente (*yo haya, o tenga*) e imperfecto (*yo hubiera, habría o hubiese. Tubiera, tendría o tubiese*) en el subjuntivo. En la tabla de los tiempos compuestos, por su parte, se diferencian el pretérito perfecto próximo (*yo he llevado*), el pretérito perfecto (*yo llevé*) y el pretérito pluscuamperfecto (*yo había llevado*) en el indicativo; y el pretérito perfecto (*yo haya llevado*) y el pluscuamperfecto (*yo hubiera, habría, hubiese llevado*) en subjuntivo. El paradigma verbal resultante es el que incluimos en la siguiente tabla:

Ya escribí a Vd. también antes, que tengo pronto para dar a la prensa dos cuadernos manuscritos, de «diálogos, adagios vulgares o refranes y modelos de cartas Vascongadas» el uno; y el otro «Fábulas, máximas morales y doctrina que se deduce de ellas» [...]; todo en Bascuence y Castellano, habiéndolo traducido del Latín, Francés e Inglés, y estimaré me cumpla Vd. su palabra de venir a verlos antes; pues en uno de ellos hago la justa y debida conmemoración de Vd. y de otros sujetos instruidos y de los escritores que han hecho aprecio de la lengua bascongada [...]. (*apud* Bujanda 1991: 195)

²⁵ En la primera edición de la *GRAE* (1771) y también durante el siglo XIX se diferencian habitualmente cuatro modos del verbo: indicativo, subjuntivo, imperativo e infinitivo (cf. Gómez Asencio 1981; Calero Vaquera 1986). El infinitivo también aparece en *El imposible vencido. Arte de la lengua bascongada* (1729) de Larramendi.

MODO INDICATIVO		MODO OPTATIVO O SUBJUNTIVO		MODO IMPERATIVO
Simples	Presente <i>Nic det</i> <i>Yo he, o tengo</i>	Simples	Presente <i>Nic izan dezadan</i> <i>Yo haya, o tenga</i>	<i>Zuc izan ezazu</i> <i>Ten tú</i> <i>Zuc eraman ezazu</i> <i>Lleva tú</i>
	Pret. imperfecto <i>Nic nuen</i> <i>Yo había, o tenía</i>			
	Pret. perfecto <i>Nic izan nuen</i> <i>Yo hube</i>			
	Futuro <i>Nic izango det</i> <i>Yo habré o tendré</i>			
Compuestos	Pret. perfecto próximo <i>Nic eraman det</i> <i>Yo he llevado</i>	Compuestos	Pret. perfecto <i>Nic eraman izan dezadan</i> <i>Yo haya llevado</i>	
	Pret. pluscuamperfecto <i>Nic eraman izan nuen</i> <i>Yo había llevado</i>		Pret. pluscuamperfecto <i>Nic eraman izango nuque</i> <i>Yo hubiera, habría, hubiese</i> <i>llevado</i>	
	*Pret. perfecto <i>Nic eraman nuen</i> <i>Yo llevé</i>			<i>*Zuc eraman ezazu</i> <i>Lleva tú</i>

Tabla 2 : Paradigma verbal del Diccionario manual (1825)

En el paradigma presentado por Astigarraga se observa una caracterización anómala –que hemos marcado mediante un asterisco–, ya que incluye el pretérito perfecto (*yo llevé*) y el imperativo (*lleva tú*) en las tablas de los tiempos compuestos. El autor explica su proceder argumentando que la forma vasca de estos tiempos sí que es compuesta:

Se han puesto este tiempo del imperativo y el pretérito perfecto en uno y otro idioma; pues aunque en el castellano son simples, en el bascuence se componen del auxiliar y el participio del otro verbo que va conjugándose. (Pág. 5).

Con todo, y a pesar de que no contemple, por ejemplo, el futuro perfecto de indicativo o el futuro de subjuntivo, el paradigma verbal que presenta Astigarraga guarda una mayor similitud a la caracterización perteneciente a la tradición gramatical española que a la que Larramendi incluye en su *Arte de la lengua bascongada* (1729).

1.1.1.3. Nomenclatura

El apartado que contiene las partes de la oración está configurado como una nomenclatura. Es uno de los pocos ejemplos de este tipo de repertorios en los que se introduce la lengua vasca, junto con las incluidas en las obras de Voltaire, Francisco Jáuregui de San Juan, Juan María de Eguren, Eugenio de Aranzábal y de Juvenal Martyr (I, § 5.2). La nomenclatura de Astigarraga –que ha sido descrita por García Aranda

(2011a, 2011b) y Alvar Ezquerro (2013: 458-463)– es un breve vocabulario temático en dos columnas euskera-castellano, con un objetivo didáctico y que recoge un número reducido de las voces más usuales, como se menciona en el prólogo. Consta de 1091 entradas divididas por categorías gramaticales, no solo nombres sustantivos y adjetivos y verbos –como es habitual en este tipo de repertorios– sino también participios, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones²⁶; apartados que se hallan entre lo léxico y lo gramatical, según Alvar Ezquerro (2013: 460).

Se ofrece seguidamente el listado de los epígrafes de la nomenclatura de Astigarraga, tal y como los presenta Alvar Ezquerro (2013: 460-462), junto con el número de entradas de cada uno de ellos:

EPÍGRAFES	ENTRADAS
<i>Nombres sustantivos</i>	
[De Dios, etc.] ²⁷	15
[Los elementos]	6
[Los astros, etc.]	23 ²⁸
[Del tiempo]	18
[Días de la semana]	7
[Meses del año]	12
[Estaciones y fiestas del año]	12
[Individuos del género humano]	8
Edades del hombre	3
Partes del cuerpo humano	55
Partes interiores y otras	15
Escrementos y otras propiedades [<i>sic</i>]	17
Los cinco sentidos	5
Defectos del cuerpo	15
Del alma	19

²⁶ García Aranda únicamente incluye en su estudio los nombres sustantivos y adjetivos y los verbos. El número de entradas contabilizadas por la autora, por tanto, es de casi seiscientos veinte. Alvar Ezquerro, en cambio, tiene en cuenta el resto de las categorías. El autor justifica la inclusión de estos epígrafes en la nomenclatura: «si me inclino a considerarlos léxicos es porque el autor pretendía enseñar nuestra lengua precisamente a partir del léxico, bastándole unas pocas pinceladas de gramática, de carácter contrastivo» (2013: 460).

²⁷ Los epígrafes entre corchetes son los pertenecientes a la nomenclatura incluida en el *Arte* (1781) de Pierre Nicolas Chantreau, que ha añadido Alvar Ezquerro cuando están ausentes en el texto de Astigarraga.

²⁸ Alvar Ezquerro cuenta en este epígrafe 29 entradas. Igualmente, en el apartado «Verbo» cuenta 149, y en «Adverbios de otras clases», 23. Por otro lado, hemos diferenciado, dentro del epígrafe de los participios, entre regulares e irregulares y hemos eliminado la última entrada, pues la tomamos como una mera indicación, sin contenido lexicográfico («Y así todos los demás»).

Vestidos y cosas exteriores	19
Cosas de comer	48
Grados de parentesco	32
Empleos, cargos y dignidades de esta vida con sus súbditos	4
Cosas y empleos de la iglesia	5
Otros destinos u oficios	26
Cosas que suele haber en un pueblo y en las casas	60
Animales cuadrúpedos	43
Aves con sus pertenencias	30
Insectos y bichos	19
Piedras, metales y otras cosas de fuera	83
Medidas	9
Virtudes y vicios	11
<i>Nombre adjetivo</i>	
Nombres adjetivos	100
Nombres adjetivos, numerales ordinales	40
<i>Pronombre</i>	
Pronombres personales	2 ²⁹
Pronombres o adjetivos demostrativos	2
Pronombres o adjetivos posesivos	1
Pronombres relativos	2
Pronombres o adjetivos numerales	42
<i>Verbo</i>	150
Acciones de los cuadrúpedos y aves	11
<i>Participio</i>	
Participios regulares	9
Participios irregulares	8
<i>Adverbio</i>	
Adverbios de lugar	19
Adverbios de tiempo	16
Adverbios de modo	9
Adverbios de otras clases	25
<i>Preposición</i>	
Preposiciones del castellano, que en el bascuence son posposiciones	17

²⁹ Al igual que Alvar Ezquerro, señalamos que las entradas de los diferentes apartados de los pronombres (personales, demostrativos, posesivos y relativos) son poco numerosas porque en cada una de ellas se incluyen varias formas.

<i>Conjunción</i>	11
<i>Interjección</i> ³⁰	9
<i>Total</i>	1091

Tabla 3: Nomenclatura del Diccionario manual (1825)

Dentro de los epígrafes del nombre sustantivo y adjetivo y del verbo, las entradas son en su mayoría simples, y se ofrecen las equivalencias de las dos lenguas sin información gramatical o marcas de uso, al igual que en la mayor parte de estos repertorios temáticos. No obstante, en el epígrafe dedicado a los grados de parentesco, Astigarraga incluye algunas indicaciones como consecuencia de las diferencias entre las dos lenguas para tales designaciones, como indica García Aranda (2011a: 200):

Astigarraga se ve obligado, dada la diferente forma que cada lengua tiene de lexicalizar la realidad, o bien a incluir alguna información adicional para evitar confusiones; así, *arreba* es traducido como *la hermana (con relación a un hermano)* y *aizpa* como *la hermana (con relación a otra hermana)*; o bien a diferenciar, en ocasiones, las formas que corresponden a cada sexo; mientras que el equivalente de *illoba* es *el nieto, la nieta* y el de *alarguna* es *el viudo, la viuda, el bisabuelo* se corresponde con *aitabisaba* y la *bisabuela* con *amabisaba* y el suegro con *aitaguiarraba* y la *suegra* con *amaguiarraba*.

En algunos casos hallamos además ciertas matizaciones: en la columna del español encontramos, por ejemplo, «escumuturra, *el puño, la muñeca*», «lepoa, *el cuello, el pescuezo*», «ollagorra, *sorda, becada*», «catillua, *taza, escudilla*»; y lo mismo ocurre en la parte vasca: «pisha, *chisa, la orina*». Esto también sucede en el apartado de los adjetivos y en los verbos: «gaiztoa, *malo, a; maligno, a*», «eracasi, *iracasi, enseñar, mostrar, instruir*», «erabaqui, *resolver, decidir*», «ostu, *robar, hurtar*». Hallamos asimismo otras entradas compuestas, como «gaishotasun eta eriac, *las enfermedades y achaques*», «otzicara, *erizo de frío*», «lepocoa, *el pañuelo del cuello*», «aberen gauzac, *cosas de los brutos*» o «Navarra, *pintado de varios colores, matizado*».

Se observa cierta asistematicidad en la elaboración del repertorio, característica frecuente en este tipo de obras. Así, los sustantivos aparecen tanto en plural como en singular, precedidos de artículo (definido o indefinido) o sin él³¹: «ilargia, *la luna*», «argui bat, *una luz*», «gaztetasuna, *la juventud*», «zartza, *vejez*». Igualmente, hemos podido observar varias entradas repetidas en diferentes epígrafes: «sua, *el fuego*» se

³⁰ El epígrafe de «Interjección» falta en el recuento de Alvar Ezquerro. El autor contabiliza un total de 1086 entradas, que difiere ligeramente del nuestro por las desigualdades ya comentadas.

³¹ La aparición del artículo en la parte castellana puede deberse a la intención del autor por facilitar al alumnado el aprendizaje del género de estas voces.

encuentra en el grupo en el que se incluyen los elementos y en el que está dedicado a las «Cosas que suele haber en un pueblo y en las casas»; «arria, *la piedra*» está en «Cosas que suele haber en un pueblo y en las casas» y en «Piedras, metales y otras cosas de fuera», igual que «egurra, *la leña*»; «artoa, *el maíz*» aparece en «Cosas de comer» y «Piedras, metales y otras cosas de fuera»; «ura, *el*³² *agua*» en los elementos, en «Cosas de comer» y en «Piedras, metales y otras cosas de fuera»; «ichasoa, *el mar*³³» en los elementos y en «Piedras, metales y otras cosas de fuera»; «erbia, *la liebre*» en «Cosas de comer» y «Animales cuadrúpedos». Se repiten además, varias aves, que se encuentran en «Cosas de comer» y en «Aves con sus pertenencias»: «eperra, *la perdiz*; ollascoa, *pollo*; ollanda, *polla*; ollarra, *gallo*; atea, *pato*³⁴; usoa, *paloma*; ollagorra, sorda, *becada*». Asimismo, ciertas entradas se encuentran mal colocadas o en un lugar que no es el esperable: por ejemplo, «escuya, *derecho*» y «ezquerria, *izquierdo*» se localizan en el epígrafe de las «Partes del cuerpo humano». A continuación se copia un fragmento de «Cosas de comer» en el que se puede observar claramente la variación en la inserción de las entradas en castellano y también en euskera (pág. 15):

Ollagorra	<i>Sorda, becada.</i>
Galeperra	<i>La codorniz.</i>
Ata bat	<i>Un pato.</i>
Zozo bat	<i>Un tordo.</i>
Chori bat	<i>Un pájaro.</i>
Erbia	<i>La liebre.</i>
Esnea	<i>La leche.</i>
Gaztaya	<i>El queso.</i>
Gaztambara	<i>La cuajada.</i>
Arraya	<i>El pescado.</i>
Amurray bat	<i>Una trucha.</i>
Legatza	<i>La merluza.</i>
Errosela	<i>El besugo.</i>
Izoquia	<i>El salmón.</i>
Lupia	<i>La lubina.</i>
Chirlac	<i>Las almejas.</i>
Piperra	<i>Pimienta.</i>
Arrautza	<i>El huebo.</i>
Azac	<i>Las berzas.</i>
India babac, baberrunac	<i>Alubias, judías.</i>

Como advierte García Aranda (2011a, 2011b), para la elaboración de su repertorio Astigarraga se basa en la nomenclatura que se halla en el suplemento del ya

³² En el epígrafe de los elementos se escribe *el agua*, en el siguiente, *la agua* y en el último, *agua*.

³³ En el segundo caso se escribe *la mar*.

³⁴ En el epígrafe «Cosas de comer» aparece «ata bat, *un pato*».

mencionado *Arte de hablar bien francés* (1781) del maestro de francés de la Escuela Militar de Ávila Pierre Nicolas Chantreau, con el título de «Recopilación de las voces más usuales para empezar a hablar en francés» y dividida en adjetivos, sustantivos y verbos³⁵. Como se ha indicado anteriormente, Astigarraga no es el único se sirve de la nomenclatura de Chantreau para elaborar su repertorio, ya que tanto el contenido gramatical como la nomenclatura incluidos en el *Arte* fueron ampliamente utilizados durante el siglo XIX por numerosos autores (cf. Bruña Cuevas 2008). Dentro de la lexicografía vasco-románica, por ejemplo, García Aranda (2011b) ha observado la influencia del maestro francés en el repertorio contenido en la *Gramera berria, ikasteco eskualdunec mintzatzen espainoles* [*Nueva gramática, para que los vascos aprendan a hablar en español*] (1850) de Francisco Jáuregui (cf. I, § 5.2). Ahora bien, Astigarraga no se limita a copiar este texto, sino que realiza diversas modificaciones: como veremos, resume el contenido de la nomenclatura y cambia de orden los epígrafes, añade algunas voces e incluye en su repertorio el resto de clases de palabras.

En la tabla 3 se observa que la disposición de los nombres sustantivos de la nomenclatura de Astigarraga sigue un orden teocéntrico, al igual que la de Chantreau, ya que comienza con entradas sobre Dios y otros componentes de la doctrina cristiana y los elementos del Universo³⁶, frente a otras distribuciones, como la incluida en el manual de Juan María de Eguren, que se inicia con las partes del cuerpo humano (cf. II, § 3.1.2). Las primeras 101 entradas del apartado no se dividen en epígrafes, pero se ordenan temáticamente y coinciden –de forma muy resumida– con las presentes en el repertorio hispano-francés. A partir de ahí comienza a incluir epígrafes, que se corresponden en gran parte con los de la «Recopilación» de Chantreau. Son varios los títulos que cambian y las entradas se disponen de manera diferente³⁷, pero el orden de aparición de las voces y los apartados es esencialmente el mismo que el del repertorio

³⁵ Esta división tripartita es la primera que se encuentra en nomenclaturas hispano-francesas:

Même si elle n'est pas tout à fait originale, la structure en trois parties de la « Recopilación » s'avère révolutionnaire car il s'agit de la première nomenclature franco-espagnole à présenter une telle division. Avant, les nomenclatures pour apprendre le français publiées en Espagne, tout comme le reste des nomenclatures français/espagnol publiées jusqu'en 1781, concentraient notamment des substantifs, l'enregistrement des verbes et, plus encore, des adjectifs, n'était pas alors courant. (Carranza 2014: 100)

³⁶ En este sentido, Ayala Castro (1992: 437) diferencia entre el «orden teocéntrico medieval, comenzando por Dios, las divinidades, el Universo, y terminando con la muerte» y el «orden antropocéntrico renacentista con el hombre como punto de partida, las partes del cuerpo humano, los vestidos, etc., y las fiestas y juegos como temas finales».

³⁷ Alvar Ezquerro (2013: 459-460) da cuenta de las modificaciones de los epígrafes de Chantreau dentro del repertorio del guipuzcoano.

de Chantreau, como prueba García Aranda (2011b) mediante el cotejo del contenido de ambas nomenclaturas.

Los adjetivos no se hallan ordenados temáticamente en epígrafes, como el apartado dedicado a los sustantivos, aunque aparecen generalmente organizados en pares de antónimos y se intuye cierta agrupación en las entradas, pues se comienza por los colores, y se diferencia (con algunas concesiones) entre cualidades físicas y morales. Las entradas coinciden en su mayoría con las recogidas por Chantreau, aunque en distinto orden; por ejemplo, sitúa los colores al principio del repertorio, diferenciándose de la disposición de la «Recopilación», en la que se colocan al final³⁸. En la columna del castellano, los adjetivos van acompañados sistemáticamente de la indicación de la forma femenina. Así comienza el capítulo (pág. 22):

Icen el carrac. *Nombres adjetivos*

Churia	<i>Blanco, blanca.</i>
Beltza	<i>Negro, negra.</i>
Gorria	<i>Rojo, roja, encarnado, da.</i>
Urdiña	<i>Azul.</i>
Oria	<i>Amarillo, a.</i>
Urdiñarrea	<i>Gris.</i>
Arrea	<i>Pardo, a.</i>
Navarra	<i>Pintado de varios colores, matizado.</i>
Ona	<i>Bueno, a.</i>
Gaiztoa	<i>Malo, a; maligno, a.</i>
Jaquintsua	<i>Sabio, a.</i>
Aundia	<i>Grande.</i>
Chiquia	<i>Pequeño, a.</i>
Lodia	<i>Grueso, a.</i>
Mea	<i>Delgado, a.</i>
Lucea	<i>Largo, a.</i>
Laburra	<i>Corto, a.</i>
Zabala	<i>Ancho, a.</i>
Melarra	<i>Angosto, a.</i>

³⁸ Astigarraga incluye en el apartado de los nombres adjetivos varias entradas que no encontramos en la nomenclatura de Chantreau; la mayor parte de ellas –como «navarra, *pintado de varios colores, matizado*», «epela, *tibio, a*», «motela, *tartamudo, a*», «oitua, *acostumbrado, a*»– se intercalan en diferentes posiciones dentro de la nomenclatura, pero al final de esta se incluye una recopilación de voces –no todas adjetivos– que no está presente en el repertorio hispano-francés: «guztia, *todo, a*; batere, *ninguno, a*, ecerere, *nada*; norbait, *alguno, a*; urlia, *fulano, a*; sandia, *sutano, a*; berendia, *mengano, a*; asco, *mucho, a*; guchi, *poco, a*; batzuec, *varios, as*; bestea, *otro, a*; bacarrá, *uno solo, a*; bata edo bestea, *uno ú otro*; biac, *los dos, ambos, las dos, ambas*».

A esta recopilación, que consta de cien entradas, le sigue un epígrafe dedicado a los numerales ordinales, que en el *Arte* de Chantreau se incluyen dentro del apartado gramatical.

La sección dedicada a los verbos difiere igualmente de la incluida en la «Recopilación», ya que las voces se recogen sin una división como la presente en el *Arte*. No obstante, la disposición de las voces revela una ordenación temática que coincide fundamentalmente con la nomenclatura hispano-francesa, a pesar de ciertos cambios de orden y de adiciones. En la comparación que sigue se puede observar que, pese a las modificaciones en el orden, Astigarraga resume el contenido de la nomenclatura del maestro francés³⁹:

CHANTREAU (1781: 5-6)	ASTIGARRAGA (1825: 28)
<i>DEL VESTIR.</i>	Echarse
Vestirse	Soñar
Desnudarse	Despertarse
Mudarse de ropa	Levantarse
Calzarse	Desnudarse
Descalzarse	Peinar
Afeitarse	Reír
Lavar	Llorar
Bañarse	Soplar
Peinarse	Silbar
[...]	Escuchar
<i>EL IRSE A ACOSTAR.</i>	Oír
Acostarse	Oler
Dormir	Ver
dormitar	Mirar
Adormecerse	Sudar
Mecer	Limpiar
Velar	Frotar
Descansar	Temblar
Roncar	Rascar
Despertar	Toser
Levantarse	Hincharse
Madrugar	
<i>ACCIONES NATURALES AL HOMBRE.</i>	
Reír	
Llorar	
Suspirar	
Estornudar	
Bostezar	

³⁹ Como señala Carranza (2014: 103) en su estudio de la nomenclatura de Chantreau, se observa que los verbos aparecen generalmente ordenados por pares de contrarios, de la misma forma que en la sección de los adjetivos.

Soplar Silvar Escuchar Escupir Sonarse Echar sangre Sudar Ver Mirar Oír Oler Probar Tocar Manosear Toser Estar constipado Hincharse [...]	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabla 4: Comparación entre Chantreau (1781) y Astigarraga (1825)

Al final del apartado de los verbos, Astigarraga añade un epígrafe dedicado a las «Acciones de los cuadrúpedos y aves», sección muy similar a la que encontramos en el suplemento de Chantreau (1781: 247) titulada «Voces y gritos de los animales», que se encuentra fuera de la nomenclatura:

CHANTREAU (1781: 247)	ASTIGARRAGA (1825: 31)
<i>VOCES Y GRITOS DE LOS ANIMALES.</i>	Acciones de los cuadrúpedos y aves.
El león ruge	El caballo o la yegua relincha
El buey muge	El asno o burro rebuzna
El caballo relincha	El león ruge
El asno rebuzna	El toro, el buey o la baca muge
El lobo ahúlla	El cerdo gruñe
La oveja bala	El lobo, el perro aúlla
El cerdo gruñe	El perro ladra
El gato maúlla	La oveja, el carnero bala
El perro ladra	El gato maúlla
La Zorra gañe	La gallina cacarea
La liebre grita	El cuervo grazna
La serpiente silva	
El gallo canta	
La gallina cacarea	
El cuervo grazna	
El loro o papagayo habla	
El pavo real vocea	

Tabla 5: Comparación entre Chantreau (1781) y Astigarraga (1825)

Debido a su contenido esencialmente gramatical, las clases de palabras remanentes, así como algunos aspectos de las categorías comentadas hasta ahora, se describen y analizan pormenorizadamente en el siguiente apartado, dedicado a estudiar la división de las partes de la oración realizada por Astigarraga y Ugarte y analizar los aspectos gramaticales que inserta en cada una de ellas.

1.1.1.4. Contenido gramatical en las partes de la oración

El contenido gramatical del manual de Astigarraga es escaso, puesto que la intención principal del autor es la enseñanza de la lengua a partir del léxico, como ya se ha apuntado anteriormente, hecho que se infiere del propio título de la obra. Por tanto, en el apartado dedicado a las partes de la oración, el autor se limita a incluir al frente de las secciones la definición de cada clase de palabras y, en ocasiones, alguna breve indicación. Constituye una excepción la parte dedicada al artículo, como se verá más adelante, en la que el autor se detiene algo más.

La «afición clasificatoria y definitoria» es una de las cualidades con las que se ha calificado a la gramática tradicional desde los estudios de historiografía lingüística (Gómez Asencio 1981: 91). Esto se refleja en el empeño de los gramáticos –tanto los de corte tradicional como los que se alejan de esta corriente– de elaborar una división de las palabras en diferentes clases o grupos que han sido denominados indistintamente con varios nombres: *clases de palabras*, *partes de la oración*, *partes del discurso*. Estas categorizaciones se realizan utilizando principalmente los siguientes criterios, descritos por Gómez Asencio (1981: 92-95) y Calero Vaquera (1986: 52-54):

- 1) *Criterio formal o morfosintáctico*: se tiene en cuenta la estructura de la palabra, si es variable o invariable y cuáles son sus accidentes gramaticales.
- 2) *Criterio semántico o lógico objetivo*: se basa en el significado de las palabras o la realidad que designan. Las definiciones de las partes de la oración pueden elaborarse por medio de un criterio *semántico puro* o por el *semántico teleológico*, si hacen referencia a la finalidad de la clase de palabras dentro de la lengua («sirve para...»).
- 3) *Criterio sintáctico*: se puede dividir en dos tipos: el *sintáctico colocacional*, que atiende al lugar de colocación de las palabras dentro de la oración; y el *sintáctico funcional*, que se fija en la función u oficio de las diversas clases de palabras.

De forma similar a la mayoría de los autores de gramáticas del periodo, Astigarraga realiza una división en diferentes partes de la oración, de las cuales distingue nueve, al igual que en el vasco y otras lenguas, según sus palabras: artículo, nombre, pronombre, verbo, adverbio, participio, preposición, conjunción e interjección⁴⁰. Este sistema, «el de mayor tradición en la historia de nuestras gramáticas» (Calero Vaquera 1986: 56), está presente también en las gramáticas de otros idiomas. Igualmente, es el que encontramos en la primera edición (1771) de la *GRAE* y en la mayor parte de las ediciones posteriores hasta 1920⁴¹. Se incluye asimismo en las obras de muchos de los autores de gramáticas escolares de finales del XVIII y principios del XIX (cf. García Folgado 2005, 2013) y como veremos, en el resto de los autores de nuestro corpus. Astigarraga, como otros gramáticos del periodo, clasifica primeramente estas nueve partes en *declinables* (artículo, nombre, el pronombre, verbo y participio) e *indeclinables* (adverbio, preposición, conjunción e interjección)⁴²:

Entre estas nueve especies de palabras o partes de la oración, unas son declinables, y otras indeclinables. Por partes declinables se entienden aquellas palabras, que varían en su terminación o inflexión, y en el modo de significar, según se junten con otras: indeclinables son las que nunca varían o mudan. (Págs. 6-7)

a) Artículo

El artículo⁴³ se define siguiendo un criterio fundamentalmente sintáctico –el habitual en la presentación de esta clase de palabras– como «una palabra corta, que en castellano se pone delante de los nombres y de otras palabras, para indicar o determinar la persona o cosa de que se habla» (pág. 7). Para el autor, los artículos en castellano son *el, la, los, las* y en vasco *a, ac*, que se colocan después del nombre: «*el* hombre, guizon-*a*, *la* muger, emacume-*a*, *lo* bueno, on-*a*; *los* hombres, guizon-*ac*; las mugeres,

⁴⁰ Según Gómez Asencio (1981: 96), este sistema «no es sino la reunión del propuesto por Dionisio de Tracia (ocho clases; la interjección queda excluida) y del de Prisciano (ocho clases; el artículo no consta)». Sobre los sistemas de Dionisio de Tracia y Prisciano, véase Robins 2000: 63-72 y 97-105.

⁴¹ En la *Gramática* de la Academia de 1920 siguen dividiéndose las palabras en nueve clases, pero en este caso, el sustantivo y el adjetivo están separados y el participio se introduce en el verbo (Calero Vaquera 1986: 56-57). Con todo, como indica Quilis Merín (2007: 2990), la *GRAE* de 1870 formula un sistema de diez clases de palabras: el sustantivo y el adjetivo aparecen separados, así como el verbo y el participio.

⁴² Como indica Gómez Asencio, «lo más normal es hacer una división formal y primaria de las palabras en variables o declinables (nombre, pronombre, artículo, verbo, participio) e invariables, indeclinables o partículas (adverbio, preposición, conjunción e interjección)» (1981: 97).

⁴³ La denominación vasca de esa parte de la oración, *osichecá*, es la que proporciona Larramendi en su *Diccionario trilingüe* (1745). La terminología en euskera utilizada para nombrar el resto de las partes de la oración coincide esencialmente con la proporcionada por el vascólogo guipuzcoano.

emacume-ac» (págs. 7-8). Así pues, Astigarraga, siguiendo la caracterización más básica, no considera artículos otros elementos como el indefinido *un*, al igual que se hace en las gramáticas académicas hasta 1854 (cf. Quilis Merín 2007; Gómez Asencio 1981).

Astigarraga se detiene en este apartado a explicar las diferencias tipológicas con la lengua vasca y a exponer la confusión –debido a estas terminaciones *a*, *ac*– de que todos los nombres en euskera acaban en *a*⁴⁴:

De esta costumbre de poner en el Bascuence el artículo después del nombre, de modo que formen entre ambos como una sola palabra, se ha originado el error de que muchos están persuadidos; quiero decir, de que todos los nombres en Bascuence acaban o terminan en la letra *a*; pues cuando los nombres substantivos o adjetivos se pronuncian, o se dicen por sí solos, siempre acaban en la letra *a*. *Guizona*, *echea*, *burua*, *zaldia*, *usoa* son cinco nombres substantivos que en castellano significan *el hombre*, *la casa*, *la cabeza*, *el caballo*, *la paloma*; y *ederra*, *zahaia*, *gogorra*, *beltza*, *urdiña* son otros cinco nombres adjetivos que significan en castellano *hermoso*, *ancho*, *duro*, *negro*, *azul*. Estos diez nombres cuando se dicen por sí solos, terminan o acaban en la letra *a*, porque se les pone al fin el artículo *a*, aunque realmente acaban por sí en estas otras letras o terminaciones *on*, *e*, *u*, *i*, *o*, *er*, *al*, *or*, *eltz*, *iñ*; como se verá si se les quita el artículo *a*, y se les pone un pronombre, de esta manera. *Guizon eder bat*; *eche zabal au*; *buru gogor ori*; *zaldi beltz au*; *uso urdiñ bat*; *un hombre hermoso*; *esta casa ancha*; *esa cabeza dura*; *este caballo negro*; *una paloma azul*. (Págs. 8-9)

La creencia de que todos los sustantivos vascos terminan en *a* se remonta a siglos atrás, puesto que aparece ya, entre otros, en la obra del autor italiano Lucio Marineo Sículo (1460-1533) y en el *Compendio historial de las Crónicas y universal historia de todos los reynos de España* (1571) de Esteban de Garibay (1533-1599), cronista vasco (Artiagoitia 2007-2008: 185). Según Oyharçabal (1993: 267), la cuestión de la terminación las formas nominales vascas es un tema polémico y se encuentra de forma recurrente en los textos entre los siglos XVI y XIX. Así, Oihenart (1592-1667), en su *Notitia utriusque vasconiae* (1638) condena este pensamiento –alude, de hecho, a lo dicho por Sículo y Garibay⁴⁵– y explica que esa terminación corresponde al artículo en

⁴⁴ Gómez (2001: 468 n. 1), en su estudio sobre la caracterización del artículo en la tradición gramatical vasca, indica las razones para esa equivocación:

Podemos señalar como principales causas que llevaron a dicha confusión (a) el hecho [...] de que las formas provistas de determinante son las utilizadas como formas de mención –así aparecen, por ejemplo, en la mayoría de los diccionarios antiguos–, así como (b) el carácter pospositivo de los determinantes –contrariamente a los artículos del griego y de las lenguas indoeuropeas que podían servir como modelo.

⁴⁵ El suletino excusa de su error a los autores que no conocen el euskera, pero no a los vascos como Garibay: «Oihenart fait en outre observer que si cette erreur et excusable pour des auteurs ignorant le

singular o en plural⁴⁶. Lo mismo hace Manuel de Larramendi, casi un siglo más tarde, en el *Arte* (1729), o ya en el XIX, otros autores como Jean Pierre Darrigol (1790-1829) dentro de su *Dissertation critique et apologétique sur la langue basque* (1827). Larramendi, como Oihenart, califica de inexcusable este error y trata de aclararlo:

De aquí se conoce, que yerran los que piensan que en Bascuenze todo nombre se acaba en *a*, error, en que estuvieron Garibay, y Echabes, y otros muchos, que ciertamente son inexcusables, pudiendo facilímente averse desengañado con exemplares obvios, y con toda la construcción Bascongada, que antes bien son pocos los nombres, que se acaban en *a*. Pues por qué, cuando se pregunta, que ay por luz, por pan, por mano, se responde *argui-a*, *ogui-a*, *escu-a*? Es por que no ay costumbre de responder con solo el nombre, sino acompañado con su artículo pospuesto, que se pierde con frecuencia en la construcción: assí si en Romance se respondiera *la mano*, *la piedra la cabeza*, *la simpleza*, empezarian por *la*: *el hombre*, *el calor el frío* empezarian por *el*: y todo genitivo empieza con *de*. Siendo esto assí, algunos ay tan insulsos, que ponen por nulidad al Bascuenze, el que sus nombres todo se acaban en *a*. Ya queda convencido de falso el assunto, si se habla de los nombres por sí solos, y si de los artículos, unas veces se acaban en *a* y otras en *ac*, ahora en *n*, como *jaun-aren* [...]. (1729: 16)

Vemos que el jesuita, para justificar la confusión, alude a que la mención del nominal se realiza junto con el determinante (los sufijos *-a* para el singular y *-ak* para el plural), que en euskera se coloca de forma pospuesta, adherido al último elemento del sintagma nominal (cf. Gómez 2001). La misma idea aparece en Astigarraga, si bien este utiliza como prueba para averiguar la terminación de la forma nominal la inclusión de otro elemento, como un determinante indefinido o un demostrativo, que caracteriza como pronombres. Esta argumentación de Astigarraga es muy similar a la explicación que ofrece Larramendi en la segunda parte de su gramática, dedicada a la «sintaxis o construcción del bascuenze», dentro del apartado sobre la construcción del nombre con el artículo:

basque et vivant en dehors du Pays Basque comme c'était le cas pour Sículo et Merula, elle est plus grave dans le cas de Garibay, historien bascophone du 16ème siècle, originaire de Mondragon en Gipuzkoa» (Oyharçabal 1993: 267).

⁴⁶ Lo expone en el capítulo XI, «De lingua Vasconum & an verum sit illius nomina in A singulari numero, plurali verò n AC desinere» (reproducimos la traducción castellana de Gorrosteratzu pero recuperamos la grafía original del texto de Oihenart en las voces vascas):

Marineo Sículo aseguró que era propio de esta lengua que la mayoría de los vocablos terminaran en A, en singular, en AC en plural [...]. En lo cual se engañó; porque la letra A en singular, y en plural la sílaba AC, añadidas al fin a los vocablos vascos, hacen veces de artículo, de tal modo que los vocablos vascos terminados así por A y AC, equivalen a las dicciones griegas terminadas por o, η, το. Por ejemplo, en la voz *Guiçon*, de sí, significa hombre; mas si se quiere emitir, como hacen los griegos, que dicen τὸν ἄνδρα, los franceses *l'homme*, y los españoles *el hombre*, habrá que proferirse *Guiçona*, y en plural *Guiçonac* [...]. (Oihenart 1992 [1856]: 142)

El nombre sea sustantivo, o adjetivo, pierde su artículo común, quando viene acompañado de aquellos pronombres, que hazen oficios de artículos, y son los mismos, que en Romance ahorran el artículo común del nombre, v.g. *guizón áiec*, aquellos hombres, *zaldi óiec* estos caballos, *mutil bätzuec* algunos muchachos. (Larramendi 1729: 260)

b) Nombre sustantivo y adjetivo

Para Astigarraga, el nombre se divide en sustantivo y adjetivo, siguiendo la corriente tradicional –heredera de la gramática escolástica medieval– y de la misma forma que la mayor parte de los gramáticos de finales del siglo XVIII y principios del XIX (cf. Gómez Asencio 1981). Astigarraga define el nombre sustantivo como una «palabra declinable que sirve para nombrar o denotar las personas, animales, y todas las demás cosas» (pág. 9). Su valor se concreta, por tanto, desde una perspectiva semántica, similar a la que encontramos en la gramática académica y otros textos coetáneos. Esta definición es propia de los gramáticos que conciben el sustantivo como una subclase dentro del nombre, y se adecúa también a la visión de la lengua como «un reflejo inmediato de la realidad» (Calero Vaquera 1986: 69). Tras la definición, Astigarraga introduce el listado de nombres sustantivos, que ya hemos comentado, al igual que en el resto de las secciones.

Por su parte, el nombre adjetivo se delimita como «el que sirve para denotar las calidades de las personas, de los animales, y de todas las cosas» (pág. 22), siguiendo el criterio semántico teleológico como en el nombre sustantivo, y sin hacer referencia a su colocación en la oración. Tras el listado de adjetivos ya estudiado (§ 1.1.1.3), Astigarraga añade los numerales ordinales.

c) Pronombre

El valor del pronombre, en cambio, atiende a los criterios formal y sintáctico colocacional, puesto que se explica como la palabra declinable «que se pone en lugar del nombre» (pág. 25). Esta escueta definición, en la que el pronombre aparece como sustituto del nombre⁴⁷, es la utilizada en la corriente tradicional y es la que aparece en varias gramáticas de la época, así como la primera edición (1771) de la *GRAE* (Gómez

⁴⁷ Según Gómez Asencio (1981: 173):

Los gramáticos que definen el pronombre como la palabra que se pone en lugar del nombre: (i) parten en su tratamiento de un punto de vista intradiscursivo; (ii) caracterizan el pronombre por uno de sus rasgos colocacionales; (iii) indirectamente, hacen una referencia tácita a la manera de significar de esta clase de palabras.

La mención a la función del pronombre para evitar la repetición del nombre aparece en la *GRAE* en su cuarta edición, de 1796 (cf. Gaviño 2015).

Asencio 1981: 172-174). Dentro de los pronombres, Astigarraga diferencia varias subclases mediante un criterio semántico: pronombres personales, pronombres o adjetivos demostrativos, pronombres o adjetivos posesivos, pronombres relativos y pronombres o adjetivos numerales⁴⁸. Así pues, este autor considera los demostrativos, los posesivos y los numerales como pronombres o adjetivos, y no da ninguna explicación sobre ello. Gómez Asencio (1981: 172) afirma que la confusión en la caracterización de estas palabras es habitual entre los gramáticos de la época –algunos consideran pronombres solo los personales, y otros también a los demostrativos, posesivos, etc.– y a la hora de ejemplificar el uso de estas palabras incurren en contradicciones⁴⁹. Por su parte, García Folgado (2013: 108) afirma que los problemas en la clasificación de la categoría se deben generalmente al afán de «simplicidad explicativa» de los autores de este tipo de obras.

e) Verbo

El verbo se describe como «una palabra o parte declinable de la oración, que sirve para denotar, o significar la existencia de las personas, de los animales, y de todas las demás cosas; de qué modo están o existen; qué están haciendo, y qué es lo que padecen o sufren» (pág. 28). Así pues, se hace referencia a su condición de palabra declinable, por lo que se define en términos formales, pero sobre todo se tiene en cuenta el criterio semántico teleológico o de finalidad⁵⁰ –del tipo «[el verbo] sirve para denotar [...]»– y extraproposicional. Es decir, «se prescinde de cualquier consideración que tenga que ver con la sintaxis, esto es, con el discurso (o proposición) como manifestación oral de un pensamiento (o juicio)» (Gómez Asencio 1981: 187). Es, por ejemplo, el mismo criterio utilizado por las gramáticas académicas desde la primera edición y, consecuentemente, en muchos de los tratados gramaticales del periodo⁵¹. Debido a los objetivos de su obra, y contrariamente a lo que hallamos en otras gramáticas de primeras letras (cf. García Folgado 2013), Astigarraga no ofrece una división de las subclases de verbos, limitándose únicamente a presentar el repertorio ya descrito.

⁴⁸ Los indefinidos, que no aparecen como epígrafe independiente, se recogen al final de la enumeración de los nombres adjetivos (pág. 23).

⁴⁹ Sobre las diversas clasificaciones de las diferentes partes de la oración en la gramáticas de este periodo, véase Gómez Asencio 1985.

⁵⁰ «Lo que el verbo significa viene expresado globalmente por estos rasgos semánticos: *esencia, existencia, estado, acción, pasión, afirmación, designio, movimiento, enlace, cualidad* (o *modos de ser*, o *atributos*) de las personas o de las cosas» (Calero Vaquera 1986: 103).

⁵¹ Sobre los criterios para la caracterización gramatical del verbo, véase Zamorano Aguilar 2003.

f) Participio

Tras el verbo, se introduce el participio como un epígrafe independiente, descrito como «una palabra declinable, o un nombre adjetivo que viene del verbo» (pág. 31). Se observa, pues, que el autor no tiene en cuenta el criterio semántico, sino que únicamente atiende a aspectos formales derivacionales.

A pesar de que el participio aparece ya como clase de palabras autónoma en Dionisio de Tracia (y más tarde en Prisciano), debido al intento de la reforma de los estudios gramaticales, a partir del Renacimiento ciertos autores –Villalón, Correas o los gramáticos de Port-Royal, y más tarde Jovellanos o Calleja– comienzan a proponer la alternativa del participio como una subclase del verbo o del adjetivo. Por consiguiente, en el periodo en que se escribió el *Diccionario manual* nos encontramos dos grupos diferenciados:

El de los defensores del estatus de clase de palabras independiente y aparte de las demás para el *participio*; el de los partidarios de ver en estas palabras una forma verbal (por su forma, por su función o por su significado) o un adjetivo (por su significado «categorial» –cualidad– o por su función), y en modo alguno una clase autónoma de palabras. (Gómez Asencio 1981: 314)

Frente a este conflicto, Astigarraga, aunque lo presenta como clase autónoma, decide ofrecer todas las opciones al lector, sin tratar de esclarecer cuál es la correcta: el participio puede ser palabra declinable que forma una categoría independiente, pero también cabe la posibilidad de que sea un adjetivo que proviene del verbo.

Continúa el autor comentando las terminaciones habituales de esta clase, tanto en castellano (-ado, -ido) como en euskera (a, ac), y ofrece ejemplos de participios regulares e irregulares desde el español (pág. 32):

Partartce adregoquiac. <i>Participios regulares.</i>		Partartce adrebagneac. <i>Participios irregulares.</i>	
Maitatua	<i>Amado, amada.</i>	Irequia	<i>Abierto, abierta.</i>
Eramana	<i>Llebado, a.</i>	Estalia	<i>Cubierto, ta.</i>
Lotua	<i>Atado, da.</i>	Esana	<i>Dicho, a.</i>
Errea	<i>Asado, a.</i>	Eguiña	<i>Hecho, a.</i>
Ecarria	<i>Traído, a.</i>	Ifiña	<i>Puesto, ta.</i>
Eritua	<i>Herido, a.</i>	Icusia	<i>Visto, a.</i>
Urtua	<i>Derretido, a.</i>	Illa	<i>Muerto, a.</i>
Aberastua	<i>Enriquecido.</i>	Moldizquiratua.	<i>Impreso, a</i>
Eta ala beste guztia.	<i>Y así todos los demás.</i>		

g) Adverbio

El adverbio se define como «una palabra o parte indeclinable de la oración, que las más veces se pone después del verbo, para modificar la significación de este o para explicarla más» (pág. 32). Esta descripción es una de las más completas de la obra de Astigarraga, puesto que tiene en cuenta el aspecto formal, el sintáctico colocacional y el semántico. El criterio formal está presente en muchas de las obras gramaticales del periodo, pero no sirve para caracterizar de forma exclusiva al adverbio, como apunta Gómez Asencio (1981: 220); el sintáctico colocacional («se pone después del verbo»), por su parte, es el que aplican generalmente los gramáticos más apegados a la tradición⁵². Está acompañado, además, del valor semántico que Astigarraga concede al adverbio de «modificar o explicar más el significado del verbo».

El autor clasifica esta clase de palabras desde una modalidad semántica en *adverbios de lugar, adverbios de tiempo, adverbios de modo y adverbios de otras clases*. Nótese en esta división una vez más el carácter simplificador del manual de Astigarraga, que engloba las clases de adverbios restantes –e incluso algunos adverbios de tiempo– en una especie de cajón de sastre.

h) Preposición

La definición de preposición es también bastante completa, pues está basada en aspectos formales, sintácticos colocacionales y funcionales: «una palabra corta y una parte indeclinable de la oración, que se pone delante de otras palabras, para guiarlas al verdadero sentido de relación que tiene entre sí» (pág. 34). Una vez más, estos son los criterios utilizados por las gramáticas que continúan con la tradición clásica⁵³.

Asimismo, en este apartado se hace referencia a la diferente tipología del castellano y el euskera: «así como el bascuence tiene posposiciones, el castellano usa de preposiciones» (pág. 34). Las preposiciones se incluyen siguiendo el orden alfabético a partir de las preposiciones castellanas; ahora bien, en cada uno de los apartados se

⁵² García Folgado (2013: 134-135) ha observado que los autores de gramáticas escolares, a la hora de caracterizar las clases invariables de la oración, «muestran salvo excepciones, una tendencia al conservadurismo, entendiendo como tal un acercamiento a los postulados clásicos (reflejados en gran medida por la Academia), sin apenas modificaciones». Según la autora, esto se debe a la priorización del objetivo pedagógico de dichos manuales. El conservadurismo de los textos escolares es señalado también por Encinas Manterola (2016), en su trabajo sobre los *Epítomes* publicados por la Academia.

⁵³ Frente a los gramáticos que únicamente utilizan criterios formales y colocacionales, siguiendo el trabajo de Prisciano, Astigarraga se incluye dentro de los autores que aportan también una descripción semántica de la preposición, que aparece ya en Donato (cf. Gómez Asencio 1981).

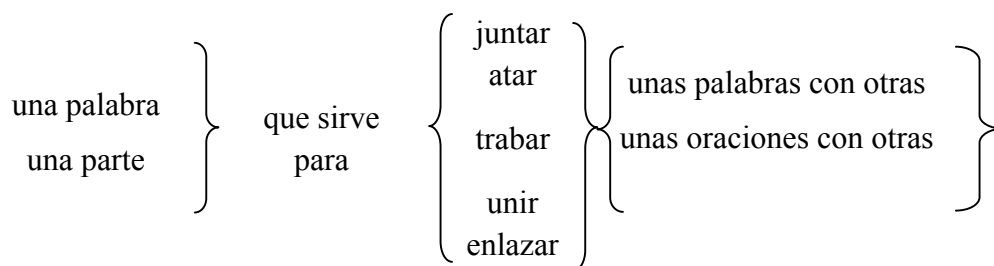
presentan varias entradas en la columna vasca –nombres propios y comunes, tanto en plural como en singular, palabras acabadas en vocal y en consonante– debido a que en esta lengua hay variación según estas características y además, cada preposición castellana puede ser traducida en euskera mediante una o más posposiciones. Todo esto se ilustra en los siguientes ejemplos de las preposiciones *a* y *de*:

<i>Ri, i, ra</i>	<i>A.</i>
Pedrori, Martini, guizonari	<i>A Pedro, a Martín, al hombre, que es lo mismo que a el hombre</i>
<i>Ren, aren, arena, coa, goa, dic, tic.</i>	<i>De.</i>
Pedro-ren echea,	<i>La casa de Pedro.</i>
Guizon-aren indarra,	<i>La fuerza del hombre.</i>
Segura-coa,	<i>De Segura.</i>
Donostia-coa,	<i>De San Sebastián.</i>
Andoain-goa,	<i>De Andoain.</i>
Nun-dic, emen-dic,	<i>De donde, de aquí.</i>
Eche-tic,	<i>De casa.</i>
Aurre-tic,	<i>De delante.</i>

i) Conjunción

La conjunción se explica por medio de principios formales y sintácticos: «una palabra o parte indeclinable de la oración, que sirve para unir o enlazar las palabras y las oraciones unas con otras» (pág. 38). La definición que coincide con la expuesta en un gran número de gramáticas del periodo (la *GRAE* de 1771 y 1796, Jovellanos, Ballot, Mata, Calleja, entre otros), herencia de la obras tradicionales. Según Gómez Asencio (1981: 260), estas definiciones, que se repiten con escasos cambios en muchos textos, son elaboradas mediante la siguiente fórmula:

La conjunción es:



Astigarraga clasifica las conjunciones en once grupos según su significado: *y, e; ni; que; o, u; pero, mas; aunque, cuando; si; como; porque; pues; sino* –en euskera, *ta, eta; ez, ere; ece, la; edo; ordea, baña; ere, ean, noiz; ba, ea; nola, cergatic, becela, ba,*

ezpa; cergaiti, cergaitican, cergatincatce; bada; baicic. Tras esto, ofrece varios ejemplos que ayuden a conocer el uso de cada una las conjunciones, tanto en euskera como en castellano. Aparecen también ejemplos de «conjunciones compuestas de dos o más palabras», es decir, de locuciones conjuntivas, como vemos en este fragmento (pág. 40):

Joan da eicera jan duenean bereala.	<i>Se ha ido a caza luego que ha comido.</i>
Emango dizquizut liburuac, asco articasten badezu.	<i>Te daré libros, con tal que estudies mucho.</i>
Egongo guera emen, bazcaria prestatcen duten artean.	<i>Estaremos aquí entre tanto que preparan la comida.</i>

j) Interjección

Por último, la interjección está definida mediante criterios formales y semánticos como «una palabra indeclinable, que sirve para espresar nuestros afectos y los movimientos del corazón, o para llamar la atención de alguno» (pág. 41). Como en los casos anteriores, Astigarraga no es original en su descripción, dado que los autores coetáneos que recogen la interjección como clase de palabras independiente la describen mayoritariamente utilizando el criterio semántico, tanto teleológico –el utilizado por Astigarraga– como semántico puro (Gómez Asencio 1981: 296). A continuación, el autor presenta la lista de las interjecciones, sin realizar una clasificación (*ah, ay, chito, ea, ha, he, o, ola, ta, tate*) junto con varios ejemplos para conocer el uso de estas partes de la oración (págs. 41-42):

1. ^a ¡Ah guizon biotzgorrac!	1. ^a ¡Ah <i>hombres crueles!</i>
2. ^a ¡Ay ene!	2. ^a ¡Ay <i>de mí!</i>
3. ^a ¡Chito, isilic!	3. ^a ¡Chito, <i>a callar</i> , silencio!
4. ^a ¡Ea! Eserigaitecen eta jan dezagun.	4. ^a ¡Ea! Sentémonos y comamos.
5. ^a ¡Ha bay, orain oroitcen naiz!	5. ^a ¡Ha, <i>si, ahora me acuerdo!</i>
6. ^a ¡Ona emen! ¡Ara an! ¿Cer?	6. ^a ¡He, <i>aquí!</i> ¿He <i>allí!</i> ¿He?

1.1.1.5. Ejercicios de traducción: la doctrina cristiana

En las últimas páginas del manual, Astigarraga introduce un apartado bilingüe con parte de la doctrina cristiana, en la que incluye una sección con preguntas y respuestas, diversas oraciones –el credo, el padrenuestro, la salve–, los mandamientos y los sacramentos. La introducción de textos para ejercitar la traducción es muy habitual

en los manuales dedicados a la enseñanza de segundas lenguas, como se ha señalado en el bloque I (§ 4.1). Muchos de ellos, además, cumplen una función añadida, ya que sirven para instruir a los alumnos en contenidos morales y religiosos, práctica que está presente en un gran número de obras del periodo –tanto en manuales para el aprendizaje de segundas lenguas como en textos dedicados a la enseñanza de la lengua materna⁵⁴–, y también en los tratados escritos por los autores de nuestro corpus, como señalaremos más adelante.

1.1.2. Segunda edición (1827 y 1839)

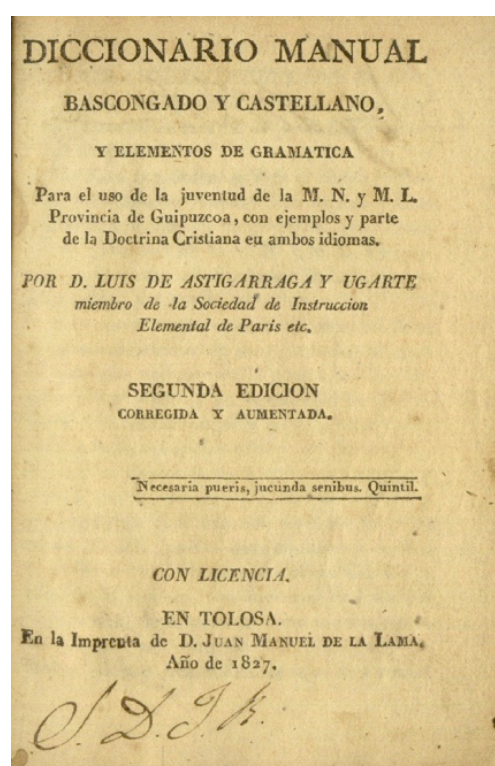


Imagen 2: Portada de la segunda edición del Diccionario manual (1827)
(Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C4265)

La segunda edición, «corregida y aumentada», se publicó en Tolosa en 1827, en la Imprenta de D. Juan Manuel de la Lama. En ella se aumenta el contenido de forma notable, puesto que los paratextos se amplían de seis a catorce páginas y el cuerpo de la obra de 48 a 72 páginas. En la siguiente tabla comparamos el índice de contenidos de las ediciones de 1825 y 1827:

⁵⁴ A este respecto, Calero Vaquera (2004: 322) señala que «puede decirse que tal actitud didáctico-moralizadora [...] era moneda corriente en nuestros gramáticos autores de manuales escolares».

1. ^a EDICIÓN	2. ^a EDICIÓN
Paratextos (págs. I-VI): Censura y prólogo.	Paratextos (págs. I-XIV): Censura, prólogo, representación de Don Luis de Astigarraga, respuesta de la Provincia.
Conjugaciones de los verbos (págs. 1-6)	Partes de la oración (págs. 1-42)
Partes de la oración (págs. 6-42)	Conjugaciones de los verbos (págs. 43-64)
Doctrina cristiana (págs. 42-48)	Fábula (pág. 65)
	Doctrina cristiana (págs. 66-72)

Tabla 6: Comparación entre el contenido de la 1.^a ed. y la 2.^a ed.

Exceptuando la inclusión de una fábula, los elementos constituyentes de esta nueva edición son similares a los de 1825, aunque el orden es diferente: tras los preliminares, la obra comienza con la nomenclatura y las tablas con las conjugaciones de los verbos aparecen al final de ella.

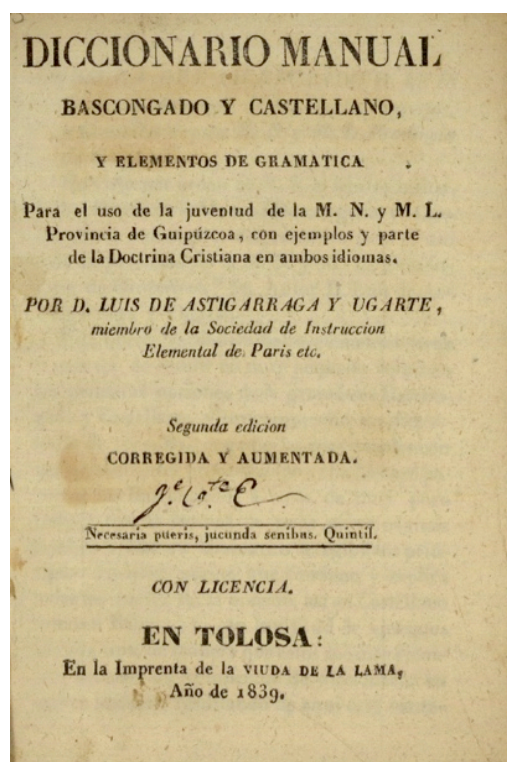


Imagen 3: Portada de la segunda edición del Diccionario manual (1839)

(Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C4265)

Si nos referimos a la tirada de 1839, realizada en Imprenta de la Viuda de la Lama, se observa que en la portada se indica igualmente «segunda edición». Tras realizar la comparación entre los dos ejemplares, se ha podido observar que el *Diccionario manual* de 1839 tiene el mismo contenido que el de 1827, pero sin el

apartado de la doctrina cristiana. Según cuenta Lasa (1968: 50), parece que en 1840 Astigarraga demandó a María Clementina de Gárate, la viuda de Manuel de la Lama, por haber impreso esta edición de su *Diccionario* sin su consentimiento.

1.1.2.1. *Modificaciones en los paratextos*

La obra se inicia con los textos preliminares, que son los mismos que encontramos en la primera edición; es decir, la censura del licenciado D. Luis Arocena, consultor de la provincia de Guipúzcoa, y el prólogo del autor dirigido a la «juventud bascongada». Apenas hay cambios en estos textos, aunque en el prólogo se introducen leves modificaciones. En la parte final del texto se incorporan algunas reflexiones sobre la utilidad propedéutica del aprendizaje de la gramática castellana, pues con ello los alumnos «tendrán mucho adelantado para el estudio de la latina y de otras lenguas» (pág. VI). La obra, concebida para la adquisición de la lengua española por los vascófonos, puede facilitar el aprendizaje de otras lenguas, ya que, según añade el autor, «todas ellas están sujetas como la castellana y latina, a las reglas invariables de la gramática general» (pág. VII). Vemos que en esta segunda edición de la obra, Astigarraga hace referencia nuevamente a la gramática general, cuya presencia en la corriente gramatical española empieza a observarse a finales del siglo XVIII⁵⁵. Finaliza el prólogo incluyendo una cita de Marcial: *vox diversa sonat, populorum est vox tamen una*.

Tras esto, se adjunta el oficio dirigido por Astigarraga a la Provincia de Guipúzcoa el 28 de abril de 1825 que acompañaba al envío del ejemplar de la primera edición, así como la contestación de la Provincia. En el oficio, el autor comienza expresando las razones de la necesidad de publicación de su *Diccionario manual*; menciona –como en el prólogo– la existencia del *Diccionario trilingüe* de Larramendi, «apreciabilísima obra» pero de gran coste y tamaño, y muy poco útil para el alumnado. Así pues, como solución a ello –a pesar de sus «cortas facultades», como afirma haciendo uso de la *captatio benevolentiae*– ofrece su *Diccionario manual*, obra que puede hacer «un servicio útil» a sus paisanos.

Junto con esto, Astigarraga, seguidor del vascólogo guipuzcoano, incluye un fragmento del prólogo del *Diccionario* de Larramendi, en el que se lamenta de la

⁵⁵ Como se ha señalado más arriba, la introducción de la gramática general en España ha sido estudiada, entre otros, por Lépinette 2008, 2011; Calero Vaquera 2008, 2009; García Folgado 2006, 2014a.

escasez de textos en lengua vasca y de la imposición del castellano en las escuelas, en las que «con errada conducta», se les prohíbe hablar su lengua materna (cf. I, § 3.3.2). Esta calificación es defendida también por Astigarraga, que explica que durante los veinte años que ha ejercido la educación –tanto de sus hijos como de sus alumnos– ha podido percibir la dificultad para enseñar a los niños vascos cualquier disciplina, pero especialmente la gramática castellana, y concluye que es necesario que el aprendizaje se lleve a cabo primero en euskera, «poniéndoles [a los alumnos] ejemplos oportunos y comparaciones en ambas lenguas, si ya de antes no comprenden suficientemente la Castellana, aunque en todo lo demás que entiendan se les hable siempre en esta última lengua» (pág. X). Astigarraga añade otro argumento:

Si un profesor o maestro ha de enseñar el Castellano, Latín u otro cualquier idioma a un Francés, Inglés, Alemán o Italiano; si ha de instruirlos en la Aritmética y demás ciencias; ¿no es indispensable que sepa explicarse en la lengua que cada uno de ellos entiende? (Pág. X)

Por otro lado, Astigarraga comenta otra de las utilidades del manual: la obra puede ayudar a la conservación de la lengua vasca en su forma más pura y perfecta⁵⁶:

Además de la ventaja que de este método ha de resultar para la más pronta y perfecta instrucción de la juventud Bascongada en la gramática Castellana y latina, en las lenguas extranjeras, en la Aritmética y otras ciencias; ¿cuánto no contribuirá esta práctica a conservar el Bascuence en su pureza y perfección [...]?

La lengua Bascongada, que sin la menor duda es tan filosófica, tan armoniosa, tan perfecta, tan elegante y tan rica como la que más; esta lengua matriz, cuya antigüedad no se conoce por hallarse confundida en la obscuridad de los siglos más remotos: lengua que se habló generalmente en toda la península como introducida por los primeros pobladores de la España; esta apreciable lengua que aun la Academia Francesa después de muchas investigaciones, opina que es la lengua Fenicia o un dialecto de ella; esta lengua inmortal, como la llamaba ahora ochenta años el erudito Larramendi, ¿no merece que todos los naturales de V. S. hagamos los mayores esfuerzos para conservarla en su pureza primitiva? (Págs. X-XI)

Así pues, Astigarraga se presenta favorable al aprendizaje del castellano dentro de las escuelas vascas, pero es un firme defensor del uso reglado de la lengua vasca en las aulas, tanto como un medio para el aprendizaje de otras lenguas como para la preservación de dicho idioma, con el fin de poder hacer frente al proceso de regresión que estaba sufriendo en el territorio (I, § 5.2). Además, el autor concluye el oficio

⁵⁶ La utilidad de la gramática como medio para la conservación de la pureza de la lengua frente a los cambios aparece también en los prólogos de gramáticas españolas anteriores, está ya en Nebrija (cf. Velando Casanova y García Folgado 2001).

apelando al «maternal amor» de la Provincia por sus naturales y al «distinguido celo por la conservación íntegra de sus fueros, usos, costumbres y nobleza» (pág. XI).

1.1.2.2. Modificaciones en el cuerpo del texto

La nomenclatura que se incluye en esta edición es la misma que la inserta en primera: coinciden tanto el número de las entradas (1091) como el orden en el que aparecen, e incluso no se han eliminado las repeticiones de voces. Del mismo modo, los epígrafes de la nomenclatura son iguales que los de la anterior y la información gramatical que se adjunta en cada una de las clases de palabras es idéntica a la edición de 1825. No obstante, se corrigen algunas erratas: por ejemplo, el epígrafe que en la primera edición aparecía como «Escrementos del cuerpo y otra propiedades» cambia por «Escrementos del cuerpo y otra propiedades».

En cambio, el apartado con las tablas de las conjugaciones de los verbos se amplía y se modifica considerablemente: se incluyen, tras las formas verbales del verbo auxiliar *haber*, ejemplos de las diferentes conjugaciones de los verbos regulares (de la 1.^a, el verbo *amar*; de la 2.^a, el verbo *comer*; de la 3.^a, el verbo *sacudir*). Además, en vez de separar en dos diferentes tablas las conjugaciones de tiempos simples y compuestos con el verbo *haber* –como en la edición de 1825– se inserta dentro de las formas simples el participio del verbo *llevar*, *eraman* y se hace referencia al tiempo resultante, como se observa en el ejemplo (pág. 44):

PRETÉRITO IMPERFECTO.

Sirve para formar el pretérito pluscuamperfecto de todos los verbos.

Singular.

Nic... izan nuen	<i>Yo... había</i>
Zuc... izan cenduen	<i>Tú... habías</i>
Arc... izan zuen	<i>Aquel... había</i>

eraman

Plural.

llevado

Guc... izan genduen	<i>Nosotros.. habíamos</i>
Zuec... izan dezuten	<i>Vosotros... habíais</i>
Ayec... izan zuten	<i>Aquellos... habían</i>

Por otro lado, se introduce el modo infinitivo, que no estaba presente en la edición de 1825, por lo que se diferencian cuatro modos –indicativo, subjuntivo, imperativo y infinitivo–, coincidiendo con la clasificación más habitual. Asimismo, se añaden el pretérito anterior y el futuro perfecto, que no aparecían en la primera edición, tanto en modo indicativo como en el modo subjuntivo⁵⁷. Tras las adiciones, el paradigma verbal resultante es el que sigue:

MODO INDICATIVO		MODO SUBJUNTIVO		IMPERATIVO	INFINITIVO
Simples	Presente <i>Nic amatcen det</i> <i>Yo amo</i>	Simples	Presente <i>Nic amatu dezadan</i> <i>Yo ame</i>	Tiempo único <i>Zuc amatu</i> <i>ezazu</i> <i>Ama tú</i>	Presente <i>Amatu</i> <i>Amar</i>
	Pret. imperfecto <i>Nic amatcen nuen</i> <i>Yo amaba</i>		Pretérito <i>Amatu izan</i> <i>Haber amado</i>		
	Pret. perfecto simple <i>Nic amatu nuen</i> <i>Yo amé</i>		Futuro <i>Amatu bear</i> <i>Haber de amar</i>		
	Futuro imperfecto <i>Nica matuco det</i> <i>Yo amaré</i>		Participio <i>Amatua</i> <i>Amado</i>		
Compuestos	Pret. perfecto próximo <i>Nic amatu det</i> <i>Yo he amado</i>	Compuestos	Pret. perfecto <i>Nic amatu izan dezadan</i> <i>Yo haya amado</i>		Ablativo absol. <i>Amaturic</i> <i>Habiendo amado</i>
	Pretérito anterior <i>Nic amatu nuen</i> <i>Yo hube amado</i>		Gerundio <i>Amatcen</i> <i>Amando</i>		
	Pret. pluscuamperfecto <i>Nic amatu izan nuen</i> <i>Yo había amado</i>				
	Futuro perfecto <i>Nic amatu izango det</i> <i>Yo habré amado</i>				
		Futuro <i>Nic amatcen dedanean</i> <i>[Cuando] yo amare, o hubiere amado</i>			

Tabla 7: Paradigma verbal del Diccionario manual (1827)

Nótese que en el modo infinitivo, Astigarraga diferencia el presente, el pretérito, el futuro, el participio, el ablativo absoluto y el gerundio. Esto no concuerda con la clasificación académica –la *GRAE* de 1796 incluye el presente, el pretérito perfecto y pluscuamperfecto, el futuro infinitivo, el gerundio, el participio de pretérito y el participio de futuro–, aunque tampoco se corresponde exactamente con la del *Arte* de Larramendi, que distingue presente de infinitivo, pretérito de infinitivo, participio

⁵⁷ En la edición de 1825 el futuro aparece únicamente denominado como «futuro»; en cambio, en la de 1827 se distingue el futuro imperfecto y el futuro perfecto.

presente, participio futuro, futuro de infinitivo, gerundio de genitivo y dativo, gerundio de acusativo, participio pretérito y ablativo absoluto.

Tras las tablas se ofrecen unas «advertencias sobre las conjugaciones» que, si fuera necesario, el maestro o pasante tendría que explicar en euskera. En estas advertencias se aclaran ciertos términos, como la *terminación* («las últimas letras de una palabra») o los *radicales del verbo* («las letras que quedan después de quitar estas terminaciones *ar, er, ir*»); así como las personas y las diferencias entre los tiempos verbales:

El tiempo presente denota lo que existe, sucede o se hace actualmente, como yo *escribo*: tú *comes*: Pedro *duerme*. El *pretérito o tiempo pasado* significa una cosa sucedida o pasada, como yo *leía*, tu *corriste*; Antonio *ha comido*; nosotros *habíamos cenado*; vosotros *hubisteis bebido*. El *futuro o tiempo venidero* indica lo que será o sucederá, como yo *escribiré*, tú *habrás leído*. (Págs. 62-63)

El autor comenta además la necesidad de ejercitarse en la repetición de las tres conjugaciones, puesto que el verbo «es la palabra más esencial, y la parte de la oración en que hay más que estudiar» (pág. 63). Gracias a esto, los alumnos no solo avanzarán en el aprendizaje de la gramática castellana, sino que lo podrán aplicar al estudio del resto de las lenguas. Por último, se proporciona una tabla con las terminaciones que hay que añadir a la 1.^a persona del singular para formar los tiempos simples de cada una de las conjugaciones.

Ahora bien, uno de los cambios más notables es la adición, al final, de una fábula como ejemplo para realizar el análisis gramatical, consistente en la identificación de las clases de palabras o partes de la oración. Como se señala en la nota al pie, la fábula se titula «El Lobo y la Marrana» y se halla recogida con el número 53 en las *Fábulas en verso castellano* (1789) del bilbaíno José Agustín Ibáñez de la Rentería (1751-1826). Se ha comentado anteriormente que Astigarraga había hecho referencia explícita en el prólogo de la primera edición –y de nuevo en la segunda– a la inclusión de materiales en las ediciones posteriores, entre los que menciona las fábulas, con el objetivo de mejorar y facilitar el aprendizaje de la gramática lengua castellana –en consonancia con el carácter práctico y didáctico del *Diccionario*. No obstante, la justificación principal para la inclusión de la fábula la encontramos en los paratextos de la tercera edición, en los que se añade una «representación» que se refiere a la segunda edición y que indica lo siguiente:

Habiéndose concluido en muy corto tiempo el despacho de mi pequeño *Diccionario manual*, he añadido en esta segunda edición, como verá V. S., las conjugaciones de los verbos regulares en bascuence y castellano, y algunas advertencias muy esenciales, para que los jóvenes se instruyan en la análisis gramatical, cuyo ejercicio se gradúa con muchísima razón de *importantísimo* en el artículo 16 de dicha Real Cédula y Reglamento general de escuelas de latinidad y colegios de humanidades. (Pág. XXI)

El autor menciona la Real Cédula de 16 de enero de 1826, con el título de *Real Cédula de S. M. y señores del consejo, por la cual se manda observar el nuevo Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, inserto en ella*, cuyo artículo 16 es el que copiamos a continuación:

Art. 16. En la primera se estudiarán las declinaciones y conjugaciones con la correspondencia castellana: y cuando los alumnos digan ya salteados y sin equivocarse todos los tiempos en los diversos modos de ambas voces activa y pasiva, se les pondrá a traducir del latín al castellano, y recorrerán por su orden el tomo 1.º de la Colección. Mientras se van soltando en este ejercicio y en el importantísimo de la análisis gramatical, estudiarán las reglas de géneros y pretéritos y las más necesarias de concordancia y régimen; y se les irán explicando las varias especies y formas de oraciones latinas y los diversos modos de combinarlas y enlazarlas unas con otras, haciéndoselas formar prácticamente en cortos ejemplos cuyo texto se les dará de viva voz.

Por tanto, la inserción de este texto para el análisis gramatical obedece, por un lado, a una intención pedagógica por parte del autor de ofrecer material para mejorar en el estudio de la lengua española, y por otro, a la aparición de estos ejercicios en la legislación educativa, a pesar de que dicha Real Cédula haga referencia al estudio de la lengua latina⁵⁸. De esta forma, Astigarraga equipara el aprendizaje de la lengua latina por castellanohablantes con la adquisición del español por parte de los escolares cuya lengua materna es euskera, idea que aparece esbozada en los paratextos de la tercera edición:

Es evidente que la respetable autoridad de V. S. y su notoria ilustración deben influir poderosamente en los ánimos de sus naturales, para que vista la maternal y afectuosa aprobación con que V. S. se digna honrarme alentando así mis patrióticos anhelos y tareas, hagan los vascongados en lo sucesivo el aprecio y uso que es debido de nuestra excelente e inmortal lengua, y se apliquen los jóvenes a instruirse a un tiempo en la gramática bascongada y castellana, imponiéndose en ambas *paralela y comparativamente*, como respecto a la latina, y castellana se ordena en el

⁵⁸ Esta cédula establece el reglamento de los Colegios de Humanidades. Es importante recordar que en 1826 Astigarraga había convertido su escuela en uno de ellos, por lo que conocería la legislación a este respecto.

artículo 12 de la Real Cédula y Reglamento general de escuelas de latinidad y Colegios de humanidades de 16 de Enero de 1826⁵⁹ [...]. (1840: XV)

El artículo 12 de la Real Cédula al que se refiere Astigarraga establece lo siguiente:

Art. 12. En estas Escuelas se enseñará: 1.º La Gramática de la lengua latina con toda extensión. 2.º Paralela y comparativamente la Gramática castellana. 3.º A traducir correctamente del latín al español, y de este al latín. 4.º Un tratadito de antigüedades romanas, otro de Mitología y otro de las acepciones figuradas de las voces, o como suele decirse, de los tropos o figuras de significación.

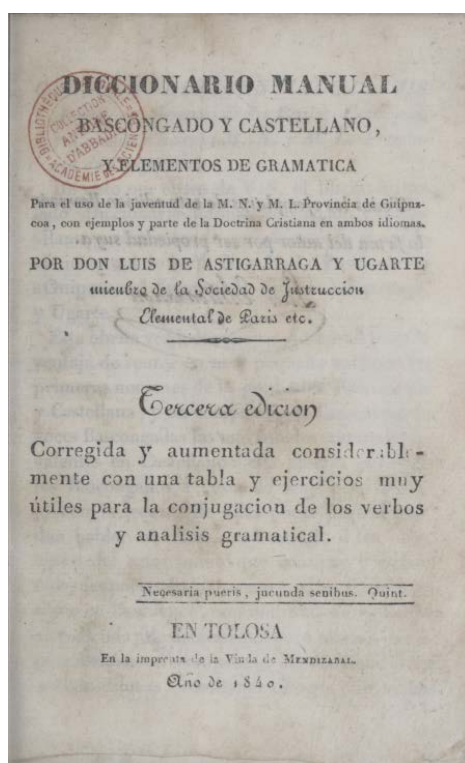
Astigarraga, con la equiparación del aprendizaje de la lengua latina por los castellanohablantes con la enseñanza de la lengua española para los alumnos vascos, trata de justificar mediante la legislación el modelo bilingüe vasco-castellano que quería implantar en sus clases. Es decir, Astigarraga pretende establecer un nuevo sistema, en el que se incluya también en aprendizaje de la lengua vasca –puesto que es la lengua materna de los alumnos–, a semejanza de los establecido para la enseñanza del latín en los Colegios de Humanidades⁶⁰.

⁵⁹ Se vuelve a la misma reflexión más adelante:

[...] pero sobre todo es evidente que el método de enseñar cualquiera lengua estraña, como lo es la latina para todos los Españoles y la castellana para los jóvenes bascongados, esplicándolas *paralela y comparativamente* con la que el discípulo habla desde su niñez, no solamente es muy ventajoso sino necesario e indispensable, como se previene en dicha Real Cédula y Reglamento general. (1840: XVIII- XIX)

⁶⁰ Sobre esto, véase también Intxausti 2008: 30.

1.1.3. Tercera edición (1840)



*Imagen 4: Portada de la tercera edición del Diccionario manual
(Bibliothèque nationale de France, Z BASQUE-156)*

La tercera edición, «corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos y análisis gramatical⁶¹», se publicó en 1840 en la Imprenta de la viuda de Mendizábal de Tolosa⁶². Consta de los siguientes apartados:

3. ^a EDICIÓN
Paratextos (págs. I-XXIII): Censura, prólogo, representación de Don Luis de Astigarraga, respuesta de la Provincia, otra representación del mismo Astigarraga, contestación.
Partes de la oración (págs. 1-33)
Conjugaciones de los verbos (págs. 33-63)
Fábula y análisis gramatical (pág. 64-68)
Doctrina cristiana (págs. 69-74)

⁶¹ Nótese que se incluye la referencia explícita a la inserción del análisis gramatical en la portada de la obra. Hablaremos más adelante sobre la información incluida en los títulos y subtítulos.

⁶² Como se ha señalado anteriormente, en las Juntas Generales de 1840 se estableció que la Diputación Provincial adquiriese un número de ejemplares de la tercera edición del *Diccionario* para que fueran repartidos gratuitamente (cf. Lasa 1968: 50).

Índice
Fe de erratas

Tabla 8: Contenido de la 3.^a ed. del Diccionario manual

Observamos que los contenidos vuelven a ampliarse: dentro de los paratextos se incluye una nueva representación del autor junto con su contestación, a la fábula se le añade un nuevo apartado, se incorpora un índice y, finalmente, una fe de erratas. En una carta de junio de 1840 a Juan Ignacio Iztueta, Astigarraga hace referencia a la publicación de la tercera edición del *Diccionario*, del cual le envía dos copias. En la carta, Astigarraga comenta los contenidos de esta edición:

En esta edición he añadido mi segunda representación dirigida a la Provincia con fecha 2 de Julio de 1828 (página XIV) y su contestación (página XXII); una tabla muy útil e ingeniosa para que los jóvenes aprendan a conjugar fácilmente todos los verbos de la lengua castellana (página 50); unos ejercicios para preguntas y respuestas para acostumbrarse a conjugarlos corrientemente cualesquiera verbos que se lo propongan (página 53); varias notas y advertencias interesantes de la gramática castellana; unas listas de verbos que tienen participio regular e irregular; y en fin, la análisis completa de las fábulas insertas en este libro, que en la edición posterior estaba solamente indicada por números (páginas 64 y 65).

Mucho me alegraré de merecer la aprobación de Vd. y de la de ese Sr. Vicario, igualmente que la de los demás Guipuzcoanos eruditos y amantes del País. (*apud* Bujanda 1991: 195)

1.1.3.1. Modificaciones en los paratextos

Como se ha indicado, en el apartado preliminar de la obra se introducen dos nuevos textos: una nueva «representación» del autor enviada a la Provincia de Guipúzcoa que acompañaba al envío de la segunda edición del *Diccionario manual* y la respuesta por parte de la Provincia. Hemos comentado anteriormente el argumento que usa Astigarraga para la inclusión del análisis gramatical y su intención de regular en las escuelas la enseñanza de la lengua vasca junto con la castellana. En la representación, no solo utiliza la Real Cédula como justificación de su pensamiento, sino que alude nuevamente a Larramendi y también a la Real Academia Española, que hacía referencia, como ya se ha dicho, a la utilidad propedéutica del aprendizaje de la gramática española. Astigarraga menciona asimismo a Pedro Pichó y Rius⁶³, que incluye en sus

⁶³ Pedro Pichó y Rius (1769-1819), presbítero, académico de honor de la Real Academia de San Carlos y socio de número de la Real Sociedad Económica de Valencia fue profesor en el Real Seminario de Nobles de Valencia y después, director del Seminario Patriótico de Educación de la ciudad de San Felipe (actualmente Xàtiva) y de Ibi. Sobre este autor, con relación a la gramática general, véase García Folgado 2014a.

Lecciones de bellas letras y educación (1818) un apartado dedicado a las «Reflexiones sobre el estudio de la gramática general» (págs. I-XXX), en el que expone lo siguiente:

Ni el idioma latino, ni otro cualquiera, estudiado o aprendido aisladamente y sin filosofía, puede instruirnos bien en el conocimiento de las reglas fundamentales a que se acomoda el lenguaje de los hombres. El estudio con que esto se haya de lograr debería ser en todo caso de comparación y reflexión [...]. El estudio de estas reglas es el estudio de la gramática general. ¿Se dudará de su importancia? ¿Se dudará de su necesidad? No quedará esta satisfecha aprendiendo maquinalmente una sola lengua o idioma. Pudiera quedar satisfecha aprendiendo y comparando entre sí varios idiomas, reflexionando sobre sus propiedades y abstrayendo las comunes a todos ellos. Y será el medio más sencillo y oportuno presentarlas ya en sistema al joven estudioso que entra a tomar conocimientos del lenguaje como preliminares de su carrera literaria. (Pichó y Rius 1818: III-IV)

Prosigue Astigarraga haciendo referencia a la gramática general, que define como «la ciencia de la palabra o la filosofía del lenguaje humano» y que «es extensiva a todos los idiomas y tiene establecido un sistema común y universal para todos ellos con muchísimas reglas generales, de las cuales ninguna lengua puede desviarse ni prescindir» (pág. XVII). En la misma línea que Pichó y Rius, Astigarraga entiende que la gramática general establece un sistema común a todos los idiomas, con reglas generales, y lo concibe como un instrumento para el estudio de la lengua castellana y el euskera, pero también el resto lenguas; le concede, así, un valor propedéutico, de herramienta para el aprendizaje lingüístico⁶⁴.

Tras esto, recomienda la lectura de las obras de Larramendi, que enumera, así como las de Pablo Pedro de Astarloa –a quien conoció, según sus palabras, en Madrid en 1803–, Juan Bautista de Erro y Fleury Lécuse⁶⁵ y «otras obras nacionales y

⁶⁴ García Folgado (2006: 659) afirma que la utilización de la gramática general en el ámbito escolar

[...] supone la admisión de las ideas racionalistas con un triple objetivo práctico: organizar la adquisición y tratamiento de los saberes lingüísticos e incluso científicos, por su capacidad para sistematizar los conocimientos; servir de base para el aprendizaje de otras lenguas, principalmente el latín y, entre las lenguas vivas, el francés; y, por último, configurar un nuevo aprendizaje basado en pocas reglas y preceptos que reduce el esfuerzo de los alumnos, con lo que también se reduce el tiempo dedicado a este tipo de materias.

⁶⁵ Hemos hecho referencia a estos autores en el capítulo dedicado a la producción gramatical y lexicográfica vasca (I, § 5.3). El vizcaíno Pablo Pedro de Astarloa (1752-1806) es autor de varias obras, entre las que destacan las mencionadas *Apología de la lengua bascongada, o ensayo crítico filosófico de su perfección y antigüedad sobre todas las que se conocen* (1803), *Reflexiones filosóficas en defensa de la Apología de la lengua bascongada* (1804), y los *Discursos filosóficos sobre la lengua primitiva o Gramática y análisis razonada de la euskara o bascuence* (1883). Sobre las ideas lingüísticas de Astarloa, véanse Gómez 2002b, 2007. Juan Bautista de Erro (1773-1854) es autor del también citado *Alfabeto de la lengua primitiva de España* (1806), así como de las *Observaciones filosóficas a favor del alfabeto primitivo* (Longás, Pamplona, 1807) y *El mundo primitivo o Examen filosófico de la antigüedad*

extrangeras» (pág. XVIII). Todas ellas, según Astigarraga «a más de que contribuyen a perpetuar la excelente lengua bascongada (universal antiguamente en toda la España) facilitan muchas e interesantes averiguaciones históricas» (pág. XVIII). Astigarraga prosigue con una elevada alabanza a la figura de Larramendi y un lamento por el «poco aprecio» que se le hace a sus obras:

La maternal benignidad de V. S: me dispensará esta desagradable digresión, dictada por mi amor al país, aunque ajen a esta sumisa y afectuosa representación; pues siempre que leo algún capítulo de las obras de nuestro dignísimo y sabio paisano, me electrizo de tal suerte, que a veces no puedo contener mis lágrimas, mezcladas de gozo y de amargura, considerando por una parte su laboriosidad, su celo patriótico, y las excelencias del bascuense, y por otro lado el poco aprecio que se ha hecho de unas obras tan interesantes, para seguir a lo menos su opinión en la enseñanza de la gramática castellana y latina. (Pág. XXI)

Astigarraga finaliza su representación haciendo referencia a la publicación de la segunda edición de su *Diccionario*, y la adiciones incluidas en ella –conjugaciones de los verbos regulares y la fábula con el análisis gramatical– y comenta la intención de publicar otras obras bilingües, que está elaborando, de las cuales dice: «no podrán menos de ser útiles para la educación de la juventud bascongada: único objeto a que se dirigen mis constantes anhelos» (pág. XXII).

1.1.3.2. Modificaciones en el cuerpo del texto

La nomenclatura de la tercera edición apenas se diferencia de las anteriores; hemos observado solamente la inclusión de nuevas voces en el apartado del nombre sustantivo: se añaden «aita, *el padre*» y «semea, *el hijo*» en el epígrafe «Grados de parentesco»; «erregue, *el Rey*», «emperadorea, *el emperador*», «general, *el general*», «apezpica, *el Obispo*» en «Empleos, cargos y dignidades de esta vida, con sus súbditos»; y se elimina «len, *antes*» en los «Adverbios de otras clases».

Por otro lado, el paradigma verbal no se modifica, pues las tablas de las conjugaciones verbales de esta edición son iguales a las presentes en la de 1827. No obstante, tras ellas, y después de las advertencias sobre los tiempos verbales que se habían incluido en la segunda edición, se añaden tres tablas –una por cada conjugación– que contienen las terminaciones de los tiempos simples de los verbos regulares en todas

y cultura de la nación bascongada (Fuentenebro, Madrid, 1815). Finalmente, Fleury Lécuse (1774-1845) escribió, entre otros textos, el ya mencionado *Manuel de la langue basque* (1826).

las personas⁶⁶. A esto se le añade una «nota» en la que se explican ciertas irregularidades, como se observa en este fragmento:

En algunos verbos se muda a veces la *i* en *y* cuando la última letra de la raíz o de las radicales es *a*, *e*, *o*, o *u*, como de *ca-er*, *ca-yó*; de *o-ir*, *o-yó*, *o-yeron*; de *hu-ir*, *hu-yó*, *hu-yeron*; de *argü-ir*, *arguyó*, *arguyeron*; pero cuando la *u* de la raíz y la *i* de la terminación no forman sino una sílaba, se conserva la última, como de *segu-ir* *sigu-ió*, *sigu-ieron*, etc.

También algunos verbos regulares se desvían algo de las terminaciones contenidas en la precedente tabla, para conservar su pronunciación particular del infinitivo. Así la *c* final de la raíz en la primera conjugación se muda en *qu* antes de la *e*, como en *busc-ar* *busquemos*; y en *z* delante de la *a* y la *o* en las conjugaciones segunda y tercera, como de *ven-cer*, *venz-a*, *venz-amos*, *ven-zan*, de *zurc-ir*, *zurz-o*, etc. (Pág. 53)

No obstante, una de las adiciones más significativas de esta edición es la inclusión de un apartado de ejercicios «por preguntas y respuestas entre un padre y su hijo, o entre un maestro y sus discípulos para conjugar cualesquiera verbos regulares» (pág. 53). En él, se explican algunos de los términos, como *terminación* o *raíz*, mediante una estructura de preguntas y respuestas (o erotemática), sistema del que hablamos en el primer bloque (I, § 4.2). Copiamos a continuación parte de estos ejercicios:

P. ¿Qué se entiende por terminación de una palabra?

R. Por terminación entendemos las últimas letras en que termina o acaba una palabra o dicción; como *tas*, *sos*, *llas*, en los pronombres *es-tas*, *e-esos*, *aque-llas*, *aque-llos*; y *ar*, *er*, *ir* en los verbos *tom-ar*, *beb-er*, *escrib-ir* etc.

P. ¿Cómo se llaman las letras que quedan en una palabra después de quitada la terminación?

R. Raíz o letras radicales.

P. ¿Cuáles son por ejemplo las radicales del infinitivo de los verbos *am-ar*, *castig-ar*, *levant-ar*, *beb-er*, *te-mer*, *part-ir*, *sacud-ir*?

R. Las radicales de esos infinitivos son *am*, *castig*, *levan*, *beb*, *tem*, *part*, *sacud*.

P. ¿Qué se entiende por verbo regular?

R. Entendemos por verbo regular el que en todos los tiempos y personas de su conjugación conserva todas las letras radicales de su infinitivo; como en *tom-ar*, *yo tomo* o *tú tom-as*, *aque tom-a*, *nosotros tom-amos*, *vosotros tom-ais*, *aquellos tom-an*. (Págs. 53-54)

Se añaden seguidamente ejercicios para practicar la construcción de los tiempos verbales castellanos, y para finalizar este apartado, se incluye una «nota interesante» (págs. 59-63) en la que se dan recomendaciones para que los alumnos puedan aprender las conjugaciones verbales. Se advierte además de la dificultad para aprender los verbos

⁶⁶ Recordemos que en la segunda edición se había incluido una tabla únicamente con las terminaciones de la primera persona del singular de las tres conjugaciones.

irregulares, que hay que estudiar por separado. Junto con esto, se añade una lista de varios participios irregulares y otra con los verbos que poseen participios regulares e irregulares. Por último, se introduce una lista de treinta y cinco verbos «cuyos participios, aunque tienen terminación pasiva en *ado* o en *ido*, como su significación es activa, hacen oficio de adjetivos verbales» (pág. 62). Algunos de ellos son, por ejemplo, los siguientes (pág. 62):

Acostumbrado, acostumbrada.....	el que, o la que acostumbra.
Agradecido, agradecida.....	el que, o la que agradece.
Atrevido, atrevida.....	el que, o la que se atreve.
Bien cenado, bien cenada.....	el que, o la que ha cenado bien.
Bien comido, bien comida.....	el que, o la que ha comido bien.
Bien hablado, bien hablada.....	el que, o la que habla bien.
Callado, callada.....	el que, o la que calla.

Como ya habíamos adelantado, en esta edición de 1840 se vuelve a incluir la fábula que sirve de modelo para el análisis gramatical, pero se le añade un apartado en el que se desarrolla dicho análisis. La inclusión de esta sección se explica en una advertencia que se encuentra al comienzo:

Como el ejercicio a analizar, ya la prosa y ya la poesía es uno de los que más contribuyen a que los jóvenes hagan progresos en el estudio de la gramática: tarea que tanto recomienda y encarga la Real Cédula y Reglamento general de escuelas de latinidad y Colegios de humanidades de 16 de Enero de 1826; pondremos a continuación la análisis total de la fábula precedente. (Pág. 65).

Vemos que se recurre nuevamente al texto de la Real Cédula de 1826 como argumento para la incorporación de estos contenidos. Junto con esto, al final del análisis se incluye una «nota interesantísima» en la que se mencionan las ventajas de los ejercicios de análisis para el estudio de la gramática:

Son incalculables los progresos que hacen los jóvenes en la gramática por medio del continuo ejercicio en analizar de este modo las partes de la oración, o especies de palabras de que consta cada idioma o language; por lo cual es muy conveniente que los maestros o pasantes se esmeren por mañana y tarde en hacer que sus discípulos se ocupen por algunas horas en este tan útil ejercicio, así en prosa como en verso. (Pág. 68)

Se debe señalar, no obstante, que la inserción de ejercicios de análisis –en sus dos vertientes, lógico y gramatical⁶⁷– en las obras de este periodo es habitual y se

⁶⁷ En cuanto a la inclusión del análisis en la gramática española, y especialmente sobre el análisis lógico y gramatical, véanse Calero Vaquera 2008, 2009; Haßler 2012; García Folgado 2010a, 2012; Montoro del Arco y García Folgado 2009, Calero Vaquera y Zamorano Aguilar 2010.

justifica, entre otras cuestiones, por su inclusión en la legislación educativa, como apuntan Montoro del Arco y García Folgado (2009: 150):

Los ejercicios de análisis tuvieron una amplia difusión en España, donde se encuentran regulados por las leyes pedagógicas desde 1838 con el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria de 26 de noviembre. Su empleo fue ratificado [...] por la ley Moyano (1857).

En este análisis gramatical ampliado que ofrece Astigarraga se clasifica cada una de las palabras en clases y subclases y se explica la flexión, como se observa en el ejemplo:

Hallándose (I) Son dos palabras o partes de la oración, aunque están escritas como una sola: *hallando* es gerundio del verbo *hallar*; *se* es el pronombre personal *se*, que equivale aquí a *sí misma*. *De* preposición. *Parto*, nombre sustantivo. *La*, artículo femenino. *Marrana*, nombre sustantivo. *El*, artículo masculino. *Lobo*, nombre sustantivo. *La*, pronombre personal, lo mismo que *a ella*. *Visita*, el verbo *visitar* en la tercera persona de singular del presente de indicativo. *Que* conjunción. *Le* pronombre personal, que equivale o es lo mismo que *a él*. *Entregue*, el verbo *entregar* en la tercera persona de singular del presente de subjuntivo. *Las* artículo femenino en plural. *Crías* nombre sustantivo, también en plural. *Solicita*, el verbo *solicitar* en la tercera persona de singular del presente de indicativo. (Pág. 65)

1.1.4. Ediciones posteriores

Nos hemos referido al principio al enorme éxito editorial que tuvo la obra de Astigarraga, a juzgar por las múltiples ediciones y reimpresiones que se hicieron a lo largo de más de un siglo. Como se ha indicado más arriba, la obra contó con el beneplácito de las instituciones, que promovieron su uso por las escuelas vascas y esto influyó notablemente en la publicación de nuevas tiradas del *Diccionario manual*. Se ha señalado asimismo la intención por parte del propio Astigarraga de ir aumentando el contenido del *Diccionario manual* en ediciones posteriores con los materiales que iba preparando, como dejaba constancia en los prólogos. Tras el fallecimiento del autor, en las nuevas ediciones y reimpresiones que se siguieron llevando a cabo se continuó con la adición y la modificación de la obra, tanto en su contenido como en su estructura. El análisis pormenorizado de todas estas ediciones excede los objetivos que hemos fijado, pero nos detendremos a comentar brevemente los cambios más significativos.

Como se puede observar en la tabla 1, las nuevas ediciones y reimpresiones se llevaron a cabo en casas editoriales de diversos lugares como San Sebastián, Tolosa, Vergara o Éibar. Destacan, no obstante, las ediciones realizadas por tres imprentas sitas

en Tolosa: la Imprenta de la viuda de la Lama, sucesora de D. Juan Manuel de la Lama; la Imprenta de la viuda de Mendizábal, sucesora de Francisco de la Lama, que será heredada por Eusebio López y más tarde, por su hijo Isaac López Mendizábal⁶⁸; y la Imprenta de Pedro Gurruchaga, sucedido por su viuda, y de la que después se hará cargo Andrés Gurruchaga.

La adición de nuevos materiales fue constante en las nuevas tiradas; así, en las últimas ediciones que hemos podido consultar, el volumen de la obra llega a duplicar el de la primera edición. Entre las modificaciones, destacamos primeramente la inclusión de ejercicios de composición, que aparecían regulados –al igual que los ejercicios de análisis– en la Ley de Instrucción Primaria de 1838 que desarrollaba la ley del 24 de julio de ese mismo año⁶⁹. Si bien se incluyen ejercicios de conjugación de verbos desde las primeras ediciones, no encontramos una sección específica de composición hasta la edición de 1870, publicada en Tolosa en la Imprenta de Pedro Gurruchaga. En ella se incorpora un epígrafe con «Modelos de construcción» (págs. 59-64) en el que se ofrece un listado de frases en dos columnas, euskera y castellano, divididas en varios apartados, para ejercitarse en la composición de oraciones. Copiamos seguidamente un fragmento que sirva de ejemplo (págs. 59-60):

HITZERAC.	FRASES.
Jaten dezun oquia gogorra da	<i>El pan que comes es duro.</i>
Darabill-en soñeco merquea da	<i>El vestido que trae es barato.</i>
Dacarr-en berria charra da	<i>La noticia que trae es mala.</i>
Icusten du-an echea nerea da	<i>La casa que ve es mía.</i>
Esan ditut-an eguiac garratzac dira	<i>Las verdades que he dicho son amargas.</i>
Dijoaz-en guizónac zoroac dira	<i>Los hombres que van son locos.</i>
Darama-n vicitza penoso da	<i>La vida que lleva es penosa.</i>
[...]	[...]
DIOTE ECEN.	DICEN QUE.
Jaten dezu-la oguia	<i>Comes el pan.</i>
Dacar-rela dirua	<i>Que trae el dinero.</i>
Icusi cendua-la pesta	<i>Que has visto la fiesta.</i>

⁶⁸ Francisco de la Lama, impresor de la Provincia desde 1802, falleció en 1828 dejando su imprenta a cargo del marido de su hija Josefa Antonia, Juan Ignacio Mendizábal. Después de la muerte de este en 1839, la imprenta siguió con el nombre de su viuda, hasta que en 1877 su yerno, Eusebio López, se hizo cargo de ella. Tras la muerte de Eusebio López, la imprenta pasó a manos de su hijo, Isaac López Mendizábal. Francisco de la Lama tenía otro hijo, Juan Manuel de la Lama, que contaba con imprenta propia. Tras su fallecimiento en 1828, la imprenta continuó con el nombre de su viuda. El recorrido de estas casas editoriales ha sido estudiado recientemente por Fernández de Casadevante (2011, 2015), quien ha llevado a cabo un pormenorizada investigación sobre la imprenta en Guipúzcoa, siguiendo el trabajo realizado por Múgica (1934). Sobre Eusebio López, véase también Bidador 2006.

⁶⁹ Como ya hemos indicado en el bloque I (§ 3.3.1) la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 ratifica también el uso de ejercicios de composición (cf. Montoro del Arco y García Folgado 2009).

Dacarrela berria
Icusten du-ela danza

Que trae la noticia.
Que ve el baile.

En esta edición se incluyen, junto con estos ejercicios de construcción, unos modelos de conversaciones, un apartado sobre los «deberes del hombre en sociedad» (págs. 76-78) y una última sección con una parábola titulada «El premio de la generosidad» (pág. 78-80). Estos contenidos se repiten en las siguientes ediciones preparadas por esta imprenta tolosana, con algunas adiciones y cambios en el contenido⁷⁰.

Por su parte, en la Imprenta de la viuda de Mendizábal se añaden unos ejercicios de construcción gramatical, a partir de la edición de 1877 –según los ejemplares hemos podido consultar–, divididos en trece apartados: «De pronombres y verbos» (pág. 60), «De nombres sustantivos y adjetivos» (págs. 60-61), «De los mismos con la mayor ampliación» (págs. 61-62), «Del verbo en pretérito perfecto y pretérito anterior de indicativo» (págs. 62-63), «Del verbo en pretérito imperfecto de subjuntivo» (págs. 63-64), «¿Quién? ¿A quién?» (págs. 64-65), «¿Qué, porqué, para qué?» (págs. 65-66), «Del *Que* relativo, y oraciones de relativo» (págs. 66-67), «Del *Que*, conjunción y oraciones de infinitivo» (págs. 68), «De las oraciones condicionales» (pág. 68-70), «De las oraciones finales y causales» (págs. 70-72), «De Gerundios de presente» (págs. 72-74), «De Gerundios de pasado o Ablativos absolutos» (págs. 74-77). Incluimos el octavo apartado como ejemplo de estos ejercicios:

Del Que relativo, u oraciones de relativo.

Donostiarraceguin-zuten	[sic]	La fiesta que hicieron los
pesta polita zan		Sansebastianos fue bonita.
Azpeitiarrac jan zuten chala		La ternera que comieron los
guizena zan		Azpeitianos era gorda.
Gure aitac arrapatu duen erbiac		La liebre que ha cogido nuestro
besoac laburrac ditu		padre tiene los brazo cortos.
José Manuelec ecarri duen		El chivo que ha traído José Manuel
aquerrac adarrac oquerrac ditu		tiene los cuernos corvos.
Nic icusi nuen choriac mocoric		El pájaro que yo vi no tenía pico.
etzuen		La manzana que has comido era
Zuc jandezun sagarra samiña zan		amarga.
Guc erosico degun zaldia pizcorra		El caballo que compraremos
izango da eta nabarra		nosotros será vivo y matizado.
Zuec illcenduten chacurra		El perro que matasteis vosotros era
amorratua zan		rabioso.

⁷⁰ También se insertan, sin la última sección, en las ediciones a cargo de la Imprenta y librería de Juan López, en Vergara (1889, 1892, 1894, 1899).

Gure aitac ematen dizquigun julipac (astinduac) piñac izaten dira	Las sacudidas que nos da nuestro padre suelen ser fuertes (o de padre y señor mío.)
Guizon batzuet artzen dituzten ascomac ametsac dira	Los proyectos que hacen algunos hombres son sueños.
Nere anayac, lengusuac eta nic jaso guenduen arriya astuna zan	La piedra que levantamos mi hermano, mi primo e yo era pesada.
Rusiatar eta Turkiatarren artean dabillen guerra izugarria da	La guerra que se hacen Rusos y Turcos es terrible.
Eta Jaungoicoac bacarric ematen duen paquea da eta izango da gozoa eta segurua	Y la paz que solamente Dios da, es y será dulce y segura.

Se inserta también un último capítulo de «Construcción de periodos de varias oraciones» (págs. 78-88), con varios textos cuya longitud va aumentando paulatinamente. Estos materiales se siguen incluyendo en las posteriores ediciones realizadas en la casa editorial, aunque con modificaciones, especialmente a partir de la 15.^a edición (1911). El capítulo de las partes de la oración también sufre algunas alteraciones: tras el apartado de los nombres adjetivos se incluye un listado de «Varios nombres sustantivos y adjetivos juntos».

En las numerosas tiradas del diccionario no solo se añaden contenidos, sino que también se eliminan ciertos apartados. Por ejemplo, la sección dedicada a la doctrina cristiana se suprime ya en la edición de 1839 de la Imprenta de la viuda de la Lama, y en la edición de 1877 de la Imprenta de la viuda de Mendizábal. En las tiradas realizadas en la Imprenta de Pedro Gurruchaga y sus herederos, sin embargo, no se llega a incluir la doctrina cristiana, según lo que hemos podido consultar. Tampoco la encontramos en las ediciones de las imprentas de Francisco M.^a Machain (Vergara), Juan Osés (San Sebastián), Juan López (Vergara) o Saturnino de Diego (Éibar). La supresión de esta sección se refleja también en los títulos de la obra, en los que se descarta esta información, como se puede advertir en la relación del primer anejo⁷¹. En los títulos se observan otras alteraciones: es interesante examinar, por ejemplo, la evolución en la denominación del idioma vasco, que en la primera edición aparece designado como *bascongado*, más adelante como *vascongado* y finalmente, en la

⁷¹ Sin embargo, esto no es constante, ya que la mención a la doctrina cristiana se conserva en la edición de 1839 publicada en la Imprenta de la viuda de la Lama, en la de 1883 de Osés, en la de 1877 publicada en la Imprenta de la viuda de Mendizábal, así como en la de 1881 a cargo de su sucesor Eusebio López.

edición de 1911 de Eusebio López, como *euzkera*, hasta la edición de 1926, en la que se prefiere la forma *euskera*.

Muchas de las modificaciones se reflejan asimismo en los subtítulos, en los que se da cuenta del aumento del contenido: así ocurre en la tercera edición (1840), en la que se hace referencia a la adición del análisis gramatical; e igualmente, en la edición de 1870 de Pedro Gurruchaga se alude a la inclusión de las «conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana». Similar información aparece en las tiradas de la imprenta de Juan López, en Vergara; y en la edición de 1883 (10.^a) de Eusebio López se escribe lo siguiente: «Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramatical y manual de conversación»⁷². Finalmente, debemos señalar la mención a la modificación de la parte vasca «con arreglo a la ortografía de la Academia de la Lengua Vasca», como se especifica en el subtítulo, realizada a partir de la 17.^a edición (1920) en las tiradas impresas en la casa editorial de Eusebio López.

1.1.4.1. Versión vizcaína

Con la intención de adaptar la obra a la realidad lingüística del País Vasco –y ampliar, claro, el alcance editorial del manual–, en la imprenta de Eusebio López se elaboró una versión en la que se cambió la parte en euskera, escrita en dialecto guipuzcoano, al vizcaíno. Se modificó además el título a *Diccionario manual bascongado y castellano y elementos de gramática para uso de la juventud de Vizcaya, con ejemplos de ambos idiomas*. Esta versión, a cargo de poeta y escritor vizcaíno Felipe Arrese Beitia (1841-1906), se publicó por primera vez en 1884 y contó con tres ediciones, según lo que hemos averiguado hasta el momento⁷³. Viene acompañada de un prólogo dirigido «A la juventud de Vizcaya» firmado por el propio editor, Eusebio López, en el que se explican las razones para su publicación:

Dedicado hace años a la propagación de obras religiosas y de instrucción primaria, por razón de ocuparme en el ramo de imprenta, librería y encuadernación en el clásico País bascongado, me ha parecido del caso

⁷² Las adiciones también se mencionan en las contraportadas de las obras, en la 14.^a edición (1905) de Eusebio López se dice lo siguiente: «Este Diccionario ha sido mejorado notablemente con la adición del verbo Ser y con los ejercicios de construcción gramatical y la de periodos de varias oraciones, siendo esta parte adicional propiedad del editor Eusebio López».

⁷³ En la edición 1911 (15.^a) de la versión guipuzcoana, en la advertencia del editor se comenta que se han publicado dos ediciones en dialecto vizcaíno; sin embargo, además de la posterior edición de 1887, tenemos constancia de la existencia de una tercera, publicada en 1905 en esa misma imprenta. La información sobre estas ediciones se halla en el documento anejo.

arreglar el Diccionario Manual bascongado y castellano de D. Luis de Astigarraga y Ugarte para uso de la juventud vizcaína, a fin de facilitar a los Sres. Profesores de primera enseñanza de ambos sexos, en dicha Provincia, todo aquello que contribuya a hacer que sus discípulos se ejerciten a la vez en la conversación de ambos idiomas; es decir, en el castellano con relación al dialecto vizcaíno.

Al efecto, con la buena cooperación de un distinguido bascófilo vizcaíno, cuya ilustración es notoria, y no obstante que por no molestar su excesiva modestia se omite su nombre, hasta tanto que él se digne autorizarnos para ello, se ha confeccionado el popular *Diccionario Manual Bascongado* (en dialecto vizcaíno) y castellano, y elementos de Gramática para uso de la juventud de Vizcaya y sus Escuelas de educación primaria, con ejemplos en ambos idiomas por el reputado y conocido escritor D. Luis de Astigarraga y Ugarte. Es decir, que las palabras bascongadas que Astigarraga consignó en dialecto guipuzcoano, han sido puestas en el vizcaíno. Para hacer la apología de tal obrita basta decir que las ediciones se agotan pronto a pesar de sus numerosas tiradas. Además se ha añadido a la que ofrecemos al público actualmente, que es la 1.^a edición, el importantísimo verbo auxiliar *ser, izan*, una tabla para la formación de las conjugaciones y alguna otra cosa digna para la más fácil comprensión. Mi deseo es ser útil á la juventud bascongada en general, seguro de que mis sacrificios y esfuerzos han de ser vistos con gusto por las personas encargadas de la educación de la misma, y esta los apreciará algún día recordando lo que en la primavera de su edad aprendió en esta obrita, sirviéndole de estímulo para estudios ulteriores y para guiar a la generación que viene. (Págs. V-VII)

Por tanto, en esta edición, aparte del cambio del dialecto guipuzcoano al vizcaíno de la parte vasca, se incluye la tabla de conjugación del verbo *ser*. No obstante, si bien el editor comenta que ha utilizado la primera edición, el paradigma verbal se asemeja más al presente en las ediciones posteriores. Se incluyen además los ejercicios de construcción gramatical que se habían añadido en la misma casa editorial en 1877.

1.2. RECAPITULACIÓN

Luis de Astigarraga y Ugarte, perteneciente a una importante familia de Tolosa, tuvo la oportunidad de instruirse en muy diversos ámbitos del conocimiento y pudo apropiarse de las corrientes intelectuales más innovadoras de su época. Debido a su espíritu reformista, en los diferentes cargos administrativos que ocupó trató de promover numerosas mejoras, tanto tecnológicas como educativas, y especialmente en su pueblo natal. Fue impulsor, asimismo, de los nuevos métodos pedagógicos, como el de Pestalozzi o el de Lancaster –que adquirió en su exilio en París–, e intentó ponerlos en práctica en el País Vasco. La vocación pedagógica de este guipuzcoano se refleja en sus escritos, y especialmente en los textos que encontramos al comienzo de su

Diccionario manual, en los que señala la educación de la «juventud bascongada» como uno de sus objetivos principales.

Si atendemos a lo que se afirma en estos textos, Astigarraga avala la enseñanza del castellano, puesto que su conocimiento aportará grandes beneficios a los alumnos, pero concede una gran importancia a la inclusión del euskera en las escuelas, por ser la lengua materna de la mayor parte de su alumnado. Al igual que muchos de los autores coetáneos, entiende, pues, la adquisición de la gramática de la lengua propia como una herramienta para el aprendizaje de otras, además de señalar su utilidad en otros aspectos de la vida. No obstante, también aboga por la presencia del euskera en las aulas como medio para la conservación de esta lengua, en relación con lo expresando anteriormente por Larramendi. La elaboración de su *Diccionario manual* responde a estos objetivos, pues si bien pretende ofrecer un texto que sea útil para la enseñanza de la lengua española partiendo del euskera, se manifiestan otras finalidades, ya que este puede ser utilizado también para el aprendizaje de la lengua vasca y para su preservación.

La obra es un breve manual bilingüe en el que, dado su carácter práctico y didáctico apenas se incluyen indicaciones gramaticales y explicaciones extensas. En las sucesivas ediciones y reimpresiones que se llevaron a cabo, la obra se fue modificando y ampliando notablemente, siguiendo con la intención del autor de mejorar los contenidos y con lo estipulado en la legislación educativa, pero también respondiendo a los propósitos comerciales de las diversas casas editoriales. En este sentido, el éxito que obtuvo esta obra es muy relevante dentro de la tradición editorial del País Vasco: si atendemos únicamente a las ediciones o reimpresiones que hemos podido consultar, hemos contabilizado cerca de cuarenta a lo largo de una centuria. Estas ediciones fueron llevadas a cabo en varios lugares de la provincia guipuzcoana, aunque sobresalen las realizadas en Tolosa y entre ellas, las llevadas a cabo por la imprenta fundada por Francisco de la Lama y continuada por sus herederos.

Para la confección de la obra, Astigarraga recurrió a diferentes autores: en el prólogo menciona la gramática de la Real Academia así como los textos elaborados por Larramendi, y también alude –dando muestras de sus conocimientos– a las obras de Astarloa, Erro y Fléury, por un lado, y Pichó y Rius, por otro. Se ha indicado, además, la clara influencia del repertorio de Chantreau en la nomenclatura que incluye en su manual. Salvo algunas excepciones, el *Diccionario manual* de Astigarraga no es original y se adscribe principalmente a los preceptos de la gramática tradicional, aunque

se percibe la influencia de las corrientes herederas de la gramática filosófica francesa. Se observa, pues, cierto eclecticismo, propio, no obstante, de este tipo de textos (cf. I, § 4.2; García Folgado 2013; Gómez Asencio 1981). Con todo, y a pesar de que sus contenidos no sean nuevos, el interés de la obra radica en su inserción dentro de un territorio bilingüe con un contexto lingüístico muy determinado: para la codificación de estos dos idiomas, tipológicamente tan dispares, Astigarraga recurre a los referentes gramaticales de cada una de las lenguas y así, aúna características tanto de la corriente gramatical vasca como de la tradición gramatical hispánica.

2. AGUSTÍN PASCUAL ITURRIAGA (1778-1851)

Agustín Ignacio María Pascual Ugalde Iturriaga Amitesarobe, más conocido como Agustín Pascual Iturriaga –o únicamente Agustín Iturriaga¹–, nació en Hernani (Guipúzcoa) el 31 de enero de 1778, en el seno de una familia de cierto relieve², y murió en la misma localidad el 30 de marzo de 1851. Comenzó sus estudios en la escuela de primeras letras en su pueblo natal y más tarde acudió al seminario de Andoáin. Asistió posteriormente a la Universidad de Oñate para cursar Filosofía y Teología³, y es posible que siguiera estudiando en Pamplona (cf. Bujanda 1991). En 1804 fue ordenado sacerdote (Madariaga 2008: 527) y muy pronto, en 1805, retornó a su pueblo, en el que fue nombrado beneficiado del Cabildo Eclesiástico. Desde ese año trabajó compaginando sus deberes como sacerdote con la enseñanza.

En 1817 envió una instancia a la Diputación Foral de Guipúzcoa pidiendo permiso para la construcción de un nuevo colegio y la aprobación de su reglamento⁴. La instancia se aceptó e Iturriaga abrió el centro educativo al año siguiente, con la ayuda de otros dos profesores: su hermano Cayetano y Manuel Larrarte, organista de Hernani⁵ (Bujanda 1991: 14; Lasa 1978: 127). Según parece, el centro de Iturriaga era renovador en muchos aspectos, como la inclusión de materias que no eran habituales en las

¹ Según indica Zalbide (2007: 2-3), el apellido materno (*Ugalde*) se perdió muy tempranamente: en muchos de los escritos y oficios, así como en las obras que examinamos, se presenta como *Agustín Pascual Iturriaga*. No obstante, el apellido paterno *Pascual* también fue perdiéndose, como se observa igualmente en diversos escritos. En este sentido, en su documento de defunción de 1851 aparece solo como *Agustín Iturriaga*. Esta es la denominación más habitual en la literatura sobre el autor, especialmente en la escrita en euskera. Sobre las cuestiones relacionadas con su nombre y apellidos, véanse también Bujanda 1991: 11-13 y Manterola 1889, 1909. Estos autores –y otros como Lasala (1884), Arocena (1963), Lasa (1968, 1978), San Martín (1978), Setién (1978), Tellechea (1978), Villasante (1978, 1979), Alberdi (1990) o Madariaga (2005)– han examinado los datos biográficos del pedagogo guipuzcoano.

² A juzgar por los trabajos que desempeñaron: su abuelo y su padre eran escribanos, al igual que uno de sus hermanos. Otro de sus hermanos fue sacerdote y maestro, al igual que el propio Agustín, y otro alcalde del pueblo (Zalbide 2007: 7).

³ Durante esos años, y antes de ser ordenado sacerdote, ejerció también como profesor de gramática latina. El propio Iturriaga se refiere a este hecho a ello en la solicitud para la creación de su escuela en 1817 (Bujanda 1991: 172; Lasa 1968).

⁴ El colegio, privado, se sumaría a los dos centros educativos ya existentes en Hernani: la escuela pública y el colegio privado dirigido por Mariano Arizmendi (cf. Zalbide 2007). El proyecto y la solicitud de Iturriaga, así como las respuestas e informes favorables de las instituciones son recogidos por Bujanda (1991).

⁵ Iturriaga impartía clases de Gramática Castellana, Latín, Francés y de Doctrina Cristiana; su hermano Cayetano, de Matemáticas, Historia y Geografía; y Larrarte se encargaba de la enseñanza de primeras letras y de Música.

escuelas del periodo o la prohibición de los castigos. Sobre el reglamento de este colegio, Lasa comenta lo siguiente:

Es cosa muy digna de anotarse lo que afirma [Iturriaga] acerca de los castigos: todo castigo queda proscrito; ningún maestro ni inspector podrá poner las manos sobre los alumnos. Era una novedad entonces, como también la variedad de las materias a que se extendía la enseñanza. Además de lo que se estilaba en aquella época: *leer, escribir y contar*, en el colegio de Iturriaga se estudiaban la Gramática francesa y la latina, elementos de geografía y música, etc. (1978: 127)

Parece ser que este colegio tuvo bastante éxito, pues acudía a él un gran número de niños de otros pueblos y barriadas de Guipúzcoa, e incluso de la provincia de Navarra⁶. La importancia que alcanzó Iturriaga en su labor docente se desprende también de las tareas que le solicitaron desde la Diputación Provincial, a las que nos hemos referido brevemente en el bloque anterior (I, § 5.2). En 1821 le encomendaron la selección de manuales más adecuados para la enseñanza, y de nuevo ese mismo año, la elaboración de textos didácticos, como vemos en uno de los oficios, recogido por Lasa (1978: 129) y Zalbide (2007: 68):

Deseando promover la educación de la juventud, cuyo encargo me confiere la Constitución política de la monarquía, y teniendo presente que en este interesante ramo ha adquirido Vd. Conocimientos muy útiles, he venido a conferirle la competente misión para que se sirva formar libro o libros que reúnan nociones elementales para las escuelas de primeras letras de esta Provincia [...]. Los sentimientos patrióticos que animan a Vd. me prometen que se servirá admitir esta comisión, y que procurará desempeñarla con el acierto propio de su ilustración.⁷

Iturriaga comenzó a preparar esos materiales educativos, al mismo tiempo que continuaba con su labor docente y eclesiástica. Se sabe que el colegio dirigido por él estuvo abierto al menos hasta 1823, pero tras el final del gobierno liberal constitucional –y con la restauración absolutista de Fernando VII en la Década Ominosa (1823-1833)– Iturriaga fue señalado como «adicto al régimen constitucional» y fue apartado de su

⁶ Así lo señala Madariaga (2005: 317):

La escuela fundada por Iturriaga tuvo un gran éxito pedagógico acudiendo alumnos de lugares distantes a ella, tanto de Gipuzkoa como de Navarra. Estaba considerado como un excelente pedagogo y se estimaba que cuando normalmente se tardaban tres años en aprender latín, él lo enseñaba en dos. En la escuela se empleaban corrientemente cuatro lenguas: vasco, castellano, francés y latín.

⁷ El documento es de noviembre de 1821, enviado por el Jefe Político de la provincia Guipúzcoa. Recordemos que en 1820 dio comienzo el llamado Trienio Liberal y, como ya se ha indicado, los nuevos dirigentes de la provincia abogaron por la renovación del sistema educativo. Sobre esto, v. también Benito 1994: 67-68; Rubio 2003.

cargo eclesiástico⁸. Al parecer, se refugió en San Sebastián y en Fuenterrabía, localidad donde fue detenido y trasladado a Tolosa. Señala Zalbide (2007: 14-15) que el provisor de Pamplona lo desterró a Cestona, localidad guipuzcoana en la que estuvo varios meses. Finalmente pudo volver a Hernani en 1824, pero poco después se celebró el juicio en su contra. Iturriaga fue indultado –quedaba libre tras pagar 206 reales de costas– aunque se le prohibió continuar con su labor de profesor⁹. Además, a pesar de que su hermano Cayetano trató de poner de nuevo en marcha el que había sido su colegio, no pudo conseguir el permiso para ello (Lasa 1968; Madariaga 2005).

Pese a no poder proseguir con el magisterio –aunque sí con su labor sacerdotal–, Iturriaga continuó tratando de mejorar la educación y además, se afanó en solucionar la situación de retroceso de la lengua vasca (cf. I, § 5.2). Se esforzó por mejorar su escritura en vasco y, preocupado por el futuro de esta lengua, trató de encontrar soluciones para fomentarla (cf. Zalbide 2007). Como sabemos, esta inquietud no era exclusiva del pedagogo guipuzcoano y estaba presente también en las instituciones. Así, en junio de 1830, en las Juntas Generales de Guipúzcoa celebradas en Mondragón, se determinó que se debía desarrollar un plan para frenar el retroceso de la lengua vasca. En estas Juntas Generales se creó la Sociedad de Fomento de Artes de Guipúzcoa para la promoción de la agricultura, el comercio y las artes en la provincia¹⁰, en la que se diferenciaron cuatro secciones: Hacienda, Comercio, Industria y Literatura. Esta última fue la encargada de confeccionar el proyecto de promoción del euskera (Zalbide 2007: 23). La tarea de redactar y presentar dicho plan fue encomendada a Iturriaga, quien comenzó a desarrollar un proyecto en el que defendía la inserción de este idioma en las aulas vascas. Según señala Villasante (1978: 113), Iturriaga se había dado cuenta pronto

⁸ Un decreto de la Junta Particular de la Provincia había prohibido que estos pudieran ejercer de maestros (Lasa 1978: 130; Bujanda 1991: 15). También se le acusó de enciclopedista y de seguidor de Voltaire; no obstante, Lasala (1884), quien habla sobre el círculo de gente notable e ilustrada con la que se reunía Iturriaga, desmiente estas acusaciones. Según Madariaga (2005: 318), es posible que su delator fuera Mariano de Arizmendi, maestro de una escuela privada sita también en Hernani. Junto con las diferencias políticas entre estos dos pedagogos, el investigador destaca la competencia establecida en una localidad como Hernani, en la que debían coexistir cuatro escuelas.

⁹ Como apunta Madariaga, «los realistas podían tolerar con incomodidad la continuidad en el ejercicio del sacerdocio, de forma vigilada, de los sacerdotes tildados de liberales, pero lo que no estaban dispuestos a admitir es que uno de estos mantuviese su actividad docente, lo que le confería un indudable ascendiente sobre la juventud que formaba» (2005: 322). Sobre el desarrollo del proceso judicial, véase el trabajo de este investigador, especialmente págs. 320-323.

¹⁰ A semejanza de la Real Sociedad Bascongada del siglo anterior (Zalbide 2007: 23).

de la importancia de la escuela para el mantenimiento del vasco, de que la *enfermedad*¹¹ del euskera provenía de las aulas y de que había que ponerle remedio, por lo que propuso que se comenzara enseñando primeramente la lengua vasca en las escuelas, y a partir de ella, que los alumnos se iniciaran en la castellana.

Como veremos en el siguiente apartado (§ 2.1), estos propósitos fueron incluidos en la «Memoria sobre el decreto de las últimas Juntas Generales de Mondragón relativo a la conservación de la lengua bascongada» que entregó a la Sociedad de Fomento. Iturriaga no solo se ciñó a la presentación de este informe, sino que además se afanó en la preparación de los materiales bilingües que debían ser utilizados en las escuelas vascas, por petición de Manuel José de Zavala (1772-1842), conde de Villafuertes¹². Para ello, contó con la ayuda de su amigo el escritor Juan Ignacio Iztueta¹³, como testimonia la correspondencia mantenida entre ellos –recogida por Garmendia (1968: 166-196) y que Zalbide (2007) ordena y selecciona–, a la que nos hemos referido anteriormente (I, § 5.2). En estas cartas se expone que un antiguo alumno de latín estaba ayudándole con la preparación de cartillas de lectura y la prueba de los materiales y que, a su vez, Iztueta le ayudaba con la corrección de los textos en euskera y con la traducción de escritos en castellano. Esto lo podemos ver en el siguiente fragmento de carta, que Zalbide (2007:90) data en marzo de 1831: «Ahí va otro dialoguito y venga puesto en el puro y hermoso vascuence que Vd. habla. El maestro de primeras letras de esta Villa, que es discípulo mío de latinidad, está ocupado en escribir en planchas la cartilla vascongada [...]». Asimismo, en una carta que Zalbide fecha como anterior, hace referencia al proceso de elaboración de estos materiales: «Adi nai(z) cartilla,

¹¹ *Ajea* ‘achaque, enfermedad’ en el original en euskera (Villasante 1978: 113). Es la misma idea que ya veíamos en Astigarraga, proveniente de Larramendi, y es lo que defendía también el jesuita hernaniarra Agustín Cardaberaz (I, § 5.1).

¹² El aristócrata liberal Manuel José de Zavala –o Zabala– (1785-1842) fue alcalde de Tolosa y ocupó diferentes cargos: fue Diputado General de Guipúzcoa, Prócer del Reino en Madrid, Corregidor Político y Delegado del Gobierno en Guipúzcoa. Zavala se ocupó de aplicar en Guipúzcoa los preceptos de la constitución de 1812 en el Trienio Constitucional. Sobre la figura del conde de Villafuertes, v. Cajal Valero 2002; 2007. Un análisis de su labor en la implantación en Guipúzcoa de nuevos métodos educativos –como el sistema Lancasteriano (cf. II, § 1)– se puede consultar asimismo en Bujanda 1991:110-117.

¹³ Sobre Iturriaga e Iztueta, Aizpuru (2001: 18-19) comenta lo siguiente:

El sacerdote Agustín Pascual Iturriaga (1778-1851) y Juan Ignacio Iztueta (1767-1845) fueron los ejes, desde la década de 1820, de un pequeño grupo de personas preocupadas por el idioma y los fueros, y muy bien relacionada [*sic*] con las elites políticas y culturales del país, incluidos también vascófilos de Iparralde y extranjeros.

gramatica eta beste izcuntcetaco liburuchoc nere baitan moldatcen»¹⁴ (*apud* Zalbide 2007: 89).

No obstante, un nuevo conflicto impidió la consecución del proyecto de Iturriaga: en 1833 comenzó la Primera Guerra Carlista y como consecuencia de ello, en 1834 tanto Agustín Pascual Iturriaga como su hermano Cayetano se trasladaron a San Sebastián, y más tarde, Agustín tuvo que marchar al País Vasco francés¹⁵. Al parecer, primero estuvo en Hendaya y después en Arcangues (Labort), hasta 1840¹⁶. Durante ese tiempo se dedicó a la escritura, principalmente literaria, y parece que colaboró en la propaganda del movimiento «Paz y Fueros» impulsado por el escribano José Antonio Muñagorri (1794-1841), con el que mantenía una gran amistad¹⁷.

Tras el periodo de exilio volvió a Hernani y trató de publicar los manuales escolares que había preparado por el encargo hecho diez años antes por parte de las Juntas Generales de Guipúzcoa. Según señala Zalbide (2007: 19), la publicación de estos materiales no era empresa fácil ya que, por una parte, debía conseguir permiso oficial, y por otra, tenía que encontrar una casa editorial que accediera a ello¹⁸. Iturriaga pretendía que fueran publicados en la conocida imprenta donostiarra de Baroja¹⁹, pero únicamente se imprimieron en ella las *Fábulas y otras composiciones en verso vascongado, dialecto guipuzcoano, con un diccionario vasco-castellano de las voces que son diferentes en los diversos dialectos* (1842). El *Arte de aprender a hablar la lengua castellana. Para el uso de las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa* (1841) y los *Diálogos basco-castellanos. Para las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa* (1842) tuvieron que ser impresos a cargo del autor. Así lo cuenta el propio Iturriaga en una carta de 1840 a Iztueta, que reproducimos seguidamente:

¹⁴ Estoy elaborando yo mismo una cartilla, una gramática y libritos de otros idiomas. (La traducción es mía).

¹⁵ Explica Zalbide (2007: 17 n. 71) que ese periodo bélico fue especialmente duro en Hernani, ya que las fronteras entre uno y otro bando estaban próximas a dicha localidad. De hecho, durante la contienda el gobierno de Hernani cambió de bando, ya que al principio del conflicto estuvo a cargo de los liberales y después pasó a hallarse en manos de los carlistas.

¹⁶ Villasante (1978: 114) afirma que, al parecer, tuvo que exiliarse, no por involucrarse en política, sino precisamente por no intervenir, dada su oposición al conflicto: en ese periodo de lucha entre los liberales y carlistas, el País Vasco estaba dividido, e Iturriaga no quiso posicionarse en ninguno de los bandos. La fecha de vuelta a la Península es la que propone Zalbide (2007).

¹⁷ Cf. I, § 3.2.1. Sobre la vinculación de Iturriaga en este movimiento, remitimos nuevamente a Bujanda (1991) y Madariaga (2005, 2008).

¹⁸ Hemos señalado anteriormente las dificultades para la impresión de obras vascas (I, § 5.3).

¹⁹ La misma imprenta en la que había intentado publicar sus textos en la década anterior, como se indica en las cartas enviadas a Iztueta (cf. Zalbide 2007).

No habiendo podido conseguir que Baroja, ocupado en la obra de la Revolución francesa, se dedicase por mucho tiempo a la impresión de mis libritos para las escuelas de primeras letras, me he resuelto a hacer aquí mismo una pequeña prensa y a divertirme yo mismo en su publicación, desengañado de todo lo que depende de voluntad ajena. No sé cómo saldrá mi idea. (*Apud* Zalbide 2007: 97)

No obstante, Iturriaga no publicó todos los materiales que había preparado. Sabemos que tenía la intención de imprimir otros textos –ciertas nociones de aritmética y un diccionario destinado a las escuelas pero también a ser utilizado por sacerdotes, con la intención de mejorar tanto su producción oral como escrita (cf. Zalbide 2007: 76)–, pero no se tiene noticia de que finalmente fueran publicados²⁰.

Según afirma Zalbide (2007: 22), hasta 1851 continuó acudiendo a las reuniones de los intelectuales y la gente notable de la provincia²¹ y siguió con el fomento de la lengua vasca. Así, entre otras labores, avaló junto con Iztueta la publicación póstuma por parte de la Diputación Provincial de la obra *El verbo regular vascongado del dialecto vizcaíno* (1848) del bilbaíno Juan Mateo Zabala²² (1777-1840).

Tanto el *Arte de aprender a hablar la lengua castellana* como los *Diálogos basco-castellanos* constituyen, pues, los materiales bilingües confeccionados para llevar a cabo su proyecto de educación del alumnado vasco que Iturriaga llegó a imprimir. En

²⁰ De nuevo, la noticia de estos materiales aparece en las cartas enviadas a Iztueta. En una de ellas, que Zalbide data en noviembre de 1839 o 1840, Iturriaga dice lo siguiente:

Estoy corrigiendo mi pequeño diccionario para ponerlo en limpio y enviarlo a Madrid con los demás libros para solicitar la licencia de imprimir. Contendré casi todas las voces de origen bascongado de Diccionario de Larramendi y de la impresión, cuyas pruebas deberá Vd. hacer, le pondrá Vd. la última mano [...].

Sería una cucaña si, como espero, logramos imprimir por seis o siete reales una gramática y un diccionario. Lo veremos. (*Apud* Zalbide 2007: 95)

En otra de las cartas con fecha del 30 de noviembre de 1840, Iturriaga afirma que tiene su diccionario en limpio hasta la letra E. En la memoria presentada a la Sociedad de Fomento se mencionan asimismo los materiales bilingües de aritmética (§ 2.1).

²¹ Como hemos apuntado anteriormente, Iturriaga, de pensamiento liberal, se relacionaba con algunas de las personas más influyentes de la región. Como señala Zalbide (2007: 9-10), acudía periódicamente –tanto en Hernani como en la zona de San Sebastián– a las reuniones de la gente ilustrada y reputada de la provincia, y en general, de personas de ideario liberal. Lasa (1968: 138) también habla de sus relaciones sociales: «por sus relaciones familiares y sociales, muy especialmente con la influyente familia Zuaznabar, pertenecía socialmente al grupo constitucional-liberal. Eran bien conocidas las tertulias fervientes liberales en casa de Zuaznabar». En palabras de Madariaga (2008: 527), la adscripción política de Iturriaga «estaba claramente orientada al liberalismo constitucionalista». Según el investigador, Iturriaga acudía en San Sebastián a la «Tertulia constitucional de la Balandra», que tenía lugar en la casa de la familia Collado, «que constituía el núcleo de lo que llegaría a ser el partido liberal en San Sebastián» (2003: 368). De la misma forma, Zalbide comenta que la mayor parte de los asistentes a esas reuniones de Hernani y San Sebastián era gente que pertenecía –o que se encontraba en camino de pertenecer– a un nivel elevado en el ámbito institucional, económico y cultural de la sociedad guipuzcoana.

²² La obra de Zabala es estudiada por Gómez (2008b).

el prólogo de sus *Diálogos*, Iturriaga expone su sorpresa por la ausencia de manuales para facilitar la enseñanza del español a los vascos, ya que es la lengua del Estado y en la que se educa en las escuelas, y opina que su conocimiento es beneficioso para todos²³:

Es muy de estrañar que siendo el romance la lengua de nuestro gobierno, y estando los Señores maestros de primeras letras encargados de enseñárselo a sus discípulos, por sernos a los bascongados necesario e indispensable a unos, útil a otros y conveniente a todos, no se hayan proporcionado medios auxiliares, que faciliten su enseñanza. (Pág. I)

Iturriaga, además, recalca la necesidad de la publicación de este tipo de textos, pues «son estos tanto más necesarios cuanto que el genio del romance es diametralmente opuesto al del bascuence» (pág. I). No obstante, parece que sus manuales no obtuvieron el éxito esperado²⁴. Según afirma Zalbide (2007: 20), en 1844 Iturriaga presentó sus libros en las Juntas Generales celebradas en Azpeitia con el objeto de pedir su patrocinio, argumentando que los había elaborado para facilitar el aprendizaje del castellano. Tras haber examinado las obras, la Diputación decidió recomendarlos a los pueblos de Guipúzcoa y se encargó de enviar un ejemplar a cada localidad para que los maestros los utilizaran en clase²⁵. Sin embargo, no parece que los manuales de Iturriaga consiguieran una gran difusión por las escuelas guipuzcoanas; no se tienen noticias, por ejemplo, de reediciones o reimpressiones del *Arte*, en comparación con las múltiples ediciones que tuvo la obra de Astigarraga. Las *Fábulas*, en cambio, sí que han gozado de una mayor presencia dentro de la historia de la literatura vasca. La

²³ En el momento de impresión del *Arte* y los *Diálogos* ya había sido publicado, no obstante, el manual bilingüe de Astigarraga y Ugarte; de hecho, la tercera edición se había impreso en 1840. Asimismo, aunque Iturriaga hubiera escrito el prólogo cuando estaba en proceso de elaboración de los materiales, tanto la primera como la segunda edición del *Diccionario* de Astigarraga ya habían sido publicadas. Sabemos, además, que ambos eran amigos de Iztueta, como prueba la correspondencia enviada a dicho escritor. Sin embargo, de momento no se han encontrado testimonios de que se conocieran (cf. Zalbide 2007)

²⁴ En este sentido, Quijada (2015: 180) señala que «sus ideas pedagógicas sobre la enseñanza bilingüe y la conciliación entre el castellano y el vasco como lenguas didácticas tienen mayor calado que los libros de texto propiamente dichos».

²⁵ Zalbide (2007: 20-21 n. 88) recoge la circular de 1845 enviada por la Diputación a todos los alcaldes de Guipúzcoa, solicitando que entreguen los materiales a los maestros:

La Diputación ha considerado útiles para la enseñanza pública los dos libritos que el Presbítero D. Agustín Pascual de Iturriaga ha dado a luz con los títulos de Diálogos Basco-Castellanos, y Arte de aprender a habla la lengua Castellana. Por cuya razón le remite adjuntos dos egemplares, para que se sirva entregar al maestro de primeras letras de esa villa con recomendación.

Sobre esto, v. también Benito (1994: 68). Como se ha dicho anteriormente, no es el único autor que recibe la ayuda de las instituciones para la divulgación de su obra, también se beneficiaron de su apoyo otros como Larramendi, Iztueta, Astigarraga (II, § 1), Juan Mateo Zabala o Francisco Ignacio Lardizábal (cf. I, 5.1)

obra, escrita en euskera, incluye varias fábulas de Samaniego, la primera y la tercera églogas de Virgilio, la letra de la marcha de San Ignacio y la del baile conocido como *ezpata-dantza* ‘baile de espadas’ (cf. Villasante 1979: 259). Además, a partir de la página 187 se añade un diccionario bilingüe vasco-castellano²⁶. Las *Fábulas* se reeditaron en 1884 en la imprenta tolosana de Eusebio López, con el título *Ipuyac eta beste moldaera batzuec Guipuzcoaco izqueran* [*Fábulas y otras composiciones en dialecto guipuzcoano*] y nuevamente en varias ocasiones a lo largo del siglo XX²⁷.

2.1. EL PROYECTO EDUCATIVO DE ITURRIAGA EN EL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO VASCO

El pensamiento de Iturriaga acerca de la situación del euskera en el territorio vasco así como las soluciones que plantea se condensan en la mencionada «Memoria sobre el decreto de las últimas Juntas Generales de Mondragón relativo a la conservación de la lengua bascongada» que le había solicitado la Sociedad de Fomento creada en las Juntas Generales de 1830²⁸. En ella, Iturriaga da cuenta del estado del euskera en el territorio vasco, lengua que se halla en una situación de diglosia frente a la castellana, ya que esta es la empleada por el gobierno, y por lo tanto, la que se cultiva y se expande: según el autor, «si los países o provincias, en que las lenguas son diferentes, pasan a ser partes integrantes de un estado o una nación, la lengua que adopta por suya el gobierno será la dominante, porque todos los intereses y ventajas se reunirán para cultivarla y generalizarla» (*apud* Lasa 1968: 151)²⁹. El euskera se halla en un proceso de regresión y esto, según él, se ve fomentado además por los propios vascos (cf. I, § 5.1;

²⁶ Se desconoce si este es el repertorio sobre el que habla en su correspondencia con Iztueta, al que nos hemos referido en la nota 15. Bujanda (1991: 151) y Zalbide (2007: 20), entre otros, descartan esa posibilidad, y Manterola (1880; 1909), en su examen de los manuscritos de Iturriaga, habla de la existencia de un vocabulario más extenso que el impreso y que cuenta además con correspondencias francesas.

²⁷ Entre otras, en 1932 en la imprenta de Isaac López Mendizábal (heredero de Eusebio López), con el título de *Iturriagaren ipuiak* [*Fábulas de Iturriaga*]; o en 1967 en la editorial Auspoa (Tolosa) como *Ipuiak*. El vascólogo Resurrección María de Azkue (1864-1951) también recopiló las fábulas en su revista *Euskalzale* (cf. Villasante 1979).

²⁸ En la propia memoria se hace referencia a la motivación de las Juntas para esta petición:

Si alguno dijere que la idea que propongo nada tiene de particular [...], le diré en segundo lugar que no hubiera venido a mis mientes, ni muy probablemente a las de ningún otro, a no haber sido por la excitación del autor del Alfabeto bascongado y del mundo primitivo que ha motivado el decreto de las Juntas de Mondragón. (*Apud* Lasa 1968: 158-159)

Iturriaga se refiere a Juan Bautista de Erro, autor del *Alfabeto de la lengua primitiva de España* (1806), a quien nos hemos referido en varias ocasiones (I, § 5.3; II, § 1.1.3.1).

²⁹ Utilizamos como fuente la transcripción de la memoria realizada por Lasa (1968: 150-160). En adelante, señalaremos únicamente la página en la que se halla el fragmento que citamos.

5.2). Así, Iturriaga pone como ejemplo la situación de las escuelas de primeras letras, en las que la enseñanza se lleva a cabo en castellano:

Échese una ojeada sobre nuestras escuelas de primeras letras y en ellas se tocará de lleno esta triste verdad. Allí se verá tramada una conjuración sistemática, y permanente contra la lengua bascongada: allí formadas las oficinas, en que se forjan constante armas para destruirla (la lengua bascongada), haciendo de los niños otros tantos titanes destinados a destronar a su madre. Estas no son figuras retóricas, no son exageraciones, ni espantajos, son la pura y exacta verdad, y la palparemos si pasamos a examinar la práctica introducida en dichas escuelas de tiempo inmemorial, para enseñar a los niños hasta la edad de la pubertad, que es periodo de tiempo, que asisten a la escuela, desde que llegan a tener cinco o seis años. Pues tan pronto como entran en ella, se principia por ponerles en las manos la cartilla castellana. Luego que han aprendido a leer en ella, se les da sucesivamente el Astete, el Catón, y otros libros, todos castellanos, y si se les hace leer y aprender la doctrina cristiana en bascuence es porque los más de los párrocos acostumbran [a] preguntársela públicamente en la parroquia para la instrucción de los fieles.

Apenas han aprendido algunas palabras sueltas en castellano se les obliga a hablar en esta lengua y por consiguiente a que vayan olvidando su corto diccionario bascongado. En otra edad, en que sienten más la necesidad de poseer el castellano, se aperciben de las dificultades, que para aprenderlo les pone el vascuence, y este conocimiento junto con el recuerdo de los fatales anillos y los castigos, que a ellos se siguieron, hace que aborrezcan su lengua nativa. (Págs. 151-152)

La escuela es, para Iturriaga, el principal causante de la condición en la que se encuentra la lengua vasca. En ella, los niños se ven obligados a aprender el castellano – que debido a la poca eficacia de los materiales no consiguen dominar adecuadamente– y son castigados por utilizar su lengua materna, lo cual provoca animadversión a dicho idioma. Pero este no es el único problema, ya que más adelante comenta que incluso los párrocos están empezando a predicar en castellano, frente a la tradición de adoctrinar en lengua vasca³⁰. Y es que, según Iturriaga, dado su desconocimiento del euskera –por haber accedido a los estudios en castellano (I, § 5.1)– los párrocos se ven forzados a hablar y a catequizar en lengua española, «lo que hacen con tanta más gana, cuanto que por iguales causas conocen mal la lengua nativa, y les es más fácil explicarse en la castellana»³¹ (pág. 154).

³⁰ Afirma el autor que «los actuales párrocos son los que por primera vez han hecho resonar en aquellos templos acentos castellanos» (pág. 154).

³¹ A este respecto, es relevante el análisis de Madariaga (2014: 271):

Por lo que se refiere al proceso de erosión lingüística, que limita a los territorios de Bizkaia, Araba y Navarra confinantes con zonas de habla dominante castellana, [Iturriaga] se refiere a tres interesantes aspectos: por una parte, [...] la responsabilidad de la escuela en este

Iturriaga presenta las mismas inquietudes sobre la situación de la lengua vasca que ya habían expuesto otros vascólogos como Manuel de Larramendi, a quien alude varias veces, pero se desmarca de este y otros autores que según él, se centran en ensalzar las cualidades del vasco señalando su antigüedad o perfección frente al resto de lenguas (I, § 5.2; 5.3), pero sin proponer una solución que frene su desaparición:

Lo que veo es que mientras nuestros filólogos están haciendo la anatomía de esta lengua, se nos va escapando de las manos [...]. ¿Qué importa que el vascuence sea propísimo en la significación de sus voces, muy cortés en sus fórmulas y expresiones, ordenadísimo en sus reglas, conexo y consecuente en su construcción, armonioso sin par; rico y copioso en vocablos, la más antigua lengua de España, universal por un tiempo en la Península primitiva, si se quiere, y como tal inspirada por el mismo Dios a nuestros primeros padres? ¿Qué importa, digo, todo esto, si cada día camina con más celeridad hacia su perdición, y se nos va a desaparecer totalmente? Si el mérito intrínseco de una lengua pudiera bastar para su conservación, vivieran aún con todos los atavíos, que las engalanaban, las hermosas lenguas, en que hablaron Demóstenes y Cicerón, pero la dominación es la árbitra de todas ellas y más tarde o más temprano, tienen que ceder a su irresistible imperio; así es que la lengua bascongada va experimentando la suerte común de todas las demás. (Págs. 150-151)

Iturriaga no atribuye la pervivencia de las lenguas a sus características internas, sino que entiende que está supeditada a cuestiones concernientes a los cambios en el ámbito social y político. Como señala Zalbide (2007: 44), para el pedagogo lo que determina la conservación de una lengua no es su valor intrínseco, sino los ajustes de dominio o supremacía en la sociedad³²: los hablantes de la lengua *débil* sienten la necesidad de hablar la lengua *dominante* si quieren prosperar, y esta necesidad es la que determina el éxito o la decadencia de ciertas lenguas. Más adelante, el pedagogo se refiere concretamente a la figura de Larramendi:

El P. Larramendi veía que todo el fruto de sus tareas solo podía servir para lo que ha servido; a saber, para el estudio metafísico de la lengua bascongada, pero no que ni sus obras ni las de cuantos le siguiesen en el sendero, que dejó abierto, bastarían para que la lengua bascongada no fuese

proceso de deterioro que hace que los niños que acudan a ella reduzcan drásticamente la capacidad de expresión en lengua vasca; por otra parte la comunicación mantenida con los pueblos limítrofes de habla castellana que contribuye a la erosión lingüística y por último a algo ya denunciado desde antiguo (por Larramendi y por otros) sobre la responsabilidad de los párrocos al pronunciar sermones y enseñar la doctrina en castellano en pueblos en los que la lengua dominante es el vasco.

³² En el original, en euskera: «Gizarteko nagusitasun-moldaera da Iturriagaren ustez, ez berezko balio intrintsekoa, hizkuntzen bizi-iraupena edo galera determinatzen duena». Según este mismo investigador, las fuentes de las que se sirvió Iturriaga para la formulación de este pensamiento podrían haber sido el prólogo de la gramática de Nebrija –que probablemente conoció en su etapa en Oñate– y los *Orígenes de la lengua española* (Zúñiga, Madrid, 1737) de Gregorio Mayans y Siscar (1699-1781).

experimentando los efectos destructores de la comunicación con otras³³. [...] Lo que no vio y hubiese visto acaso, a haber vivido más, o haber tenido más tiempo, es el medio de convertir en ventaja de la lengua bascongada la fuerza de la nación, que la castellana estaba ejerciendo sobre ella, no de otra manera que convierte el hombre en bien suyo las fuerzas físicas, dando a las leyes naturales la dirección correspondiente al objeto que se propone. (Pág. 153)

Con la intención de hacer frente a esta situación, Iturriaga presenta un proyecto que va desgranando a lo largo de la memoria. Así, para poner remedio a la posición de inferioridad de la lengua vasca, el autor propone cultivarla y generalizarla, para que pueda aportar el mismo provecho que la lengua castellana, la lengua imperante:

Ya hemos probado que las lenguas dominantes prevalecen sobre las que no lo son porque se cultivan con preferencia a ellas. Cultivemos el vascuence; y veremos que la misma causa produce el mismo efecto. Pero, ¿cómo hemos de cultivarla, si hemos visto que todos nuestros intereses y ventajas están en contra de ella? La cultivaremos convirtiendo estos intereses y ventajas en favor suyo. (Pág. 153)

Para ello, Iturriaga considera que se debe comenzar donde el enemigo «forja sus armas», es decir, en las escuelas de primeras letras. Según el autor, se debe descartar el método que se había utilizado hasta el momento, sustituyéndolo por otro, en el que las dos lenguas «se auxilien recíprocamente, y que de enemigas, que eran hasta aquí, se hagan y sean en adelante íntimas amigas y compañeras» (pág. 154). Para Iturriaga, la lucha entre las dos lenguas es desigual, ya que la castellana saldría victoriosa, así que habría que introducirla, por tanto, «como amiga».

Iturriaga propone enseñar a los alumnos a leer primero en euskera, y que antes de obligarles a hablar castellano, aprendan primeramente un número suficiente de voces y frases en dicha lengua, frente a lo estipulado hasta el momento (cf. I, § 3.3.2). Primeramente, presenta los diversos métodos mediante los que se pueden aprender las lenguas, y sugiere cuál es el más adecuado la enseñanza del castellano en un territorio como el vasco:

Las lenguas se aprenden de tres modos: o por imitación, o por principios o por uno y otro medios juntamente. Del primer modo se aprenden generalmente las lenguas vivas y del segundo las que llaman muertas. La lengua castellana es lengua viva, pero no lo es respecto a la mayor parte de los bascongados y especialmente respecto a los niños. Sin embargo se les ha

³³ Para Iturriaga, el contacto entre lenguas es la causa de su corrupción y pérdida: «una lengua mantiene su primitiva pureza, y se conserva ilesa, mientras está aislada. Desde el instante en que, saliendo de su aislamiento, se pone en comunicación con otras, empieza a corromperse y perderse» (pág. 151).

enseñado a estos en las escuelas por imitación, como si fuese viva respecto a ellos, y he aquí el error, origen del mal que trato de atajar. Es menester confesar que hasta el tiempo del P. Larramendi no es de extrañar que no se les hubiese enseñado de otro modo, porque faltaban medios fáciles al intento; pero desde que este P. dio a luz su arte y Diccionario bascongados, apenas se puede concebir cómo se ha seguido un método tan absurdo por todos lados. Hablando muchos el español entre nosotros tampoco se puede llamar a esta lengua enteramente muerta, y de aquí la ventaja de poderla enseñar del tercer modo, es decir, por imitación y por principios, que es el método mejor y el que nuestra posición con la lengua castellana nos aconseja seguir por dicha nuestra. (Pág. 81)

Así pues, según el autor, la mejor manera de enseñar el castellano es combinar los procedimientos utilizados para el aprendizaje de lenguas vivas y de lenguas muertas, «por imitación y por principios»³⁴, es decir, aunando el método gramatical –utilizado tradicionalmente para la enseñanza de las lenguas clásicas– con los sistemas más centrados en la conversación y la comunicación, y que defienden la enseñanza de lenguas con una menor presencia de la gramática³⁵. La propuesta de Iturriaga no es innovadora, pues en la tradición de la enseñanza de segundas lenguas hallamos un buen número de autores que publican materiales diversos en los que se aúnan estos sistemas, como ya hemos apuntado anteriormente (I, § 4.1). De acuerdo con esta aproximación teórica, Iturriaga prosigue la memoria presentando el procedimiento y los materiales que ha creado para llevar a cabo su proyecto³⁶.

Como ya había adelantado, según el autor, primero se debe enseñar a los niños a leer en euskera, mediante la cartilla que presenta, que facilitará a los alumnos esta tarea, labor que Iturriaga considera la más difícil en la instrucción del hombre. La lengua en la

³⁴ El aprendizaje *por uso* y el aprendizaje *por arte* (cf. Marcos Sánchez 2006, 2008).

³⁵ Los denominados «método conversacional» y «método gramatical» por Sánchez Pérez (1992, 1997), frente a otras caracterizaciones (Sáez Rivera 2005, Suso López 2015). Cf. I, § 4.1.1; 4.1.2.

³⁶ Iturriaga adjunta a la presentación de la memoria parte de los materiales que había ido preparando. La intención de acompañar su escrito con los textos preparados aparece de nuevo en las cartas enviadas a Iztueta:

Orra nere adisquide mamia: beste bi hizqueta eusquerara biurtu ditzan. Laxter bucatuco degu lendabico liburuchoa, eta emango diyogu asiera bigarrenari, ceñatan itceguingo da animalichoen izairaren gañian. Nainuque bucatu au berala Donosti-yaco batzarre aundiyetaraco, ecusi dezagun cer deritzayoten batzartarrai. Ondo baderitzayote joango guera aurrera gure lanian eta aita Cardaveraz ta Larramendiren erritic irtenac izangodira oyec aimbeste maite zuten euscara ederra ez galceco baicic aberasteco ta apaintceco eguiten ari gueran liburuchoac. (*Apud* Zalbide 2007: 91)

[Aquí tienes, mi querido amigo: otros dos diálogos para que los traduzcas al euskera. Pronto terminaremos el primer librito, y daremos comienzo al segundo, en el que se hablará de la naturaleza de los animalitos. Me gustaría terminar este cuanto antes, para las Juntas Generales de San Sebastián, para que veamos qué es lo que les parece. Si les parece bien, seguiremos con nuestro trabajo y saldrán del pueblo del padre Cardaveraz y de Larramendi los libritos para enriquecer y embellecer –y no para perder– el euskera que ellos tanto amaban]. (La traducción es mía).

que se debe comenzar a leer es el euskera, ya que «es claro que los niños han de aprender con más facilidad a leer en vascuence que lo entienden, que en el castellano que no lo comprenden» (pág. 156). Esto es de gran importancia, pues la enseñanza siempre debe partir de lo conocido hacia lo desconocido. Por tanto, se les irá enseñando el alfabeto progresivamente, a la vez que comienzan a leer, y así podrán advertir la utilidad de conocer las letras y su combinación con otras. De este modo, según Iturriaga, cuanto más aprendan, más se aplicarán en el estudio: «a medida pues que vayan conociendo el aumento de sus fuerzas irán entrando en ganas de progresar más y ved aquí todo el secreto de la enseñanza» (pág. 156).

Tras finalizar con la cartilla, se debe proceder a la lectura del primer libro de diálogos bilingües vasco-castellanos, que Iturriaga trata de adaptar a las características de su alumnado:

Se reduce a conversaciones triviales propias de su edad, y algunos apólogos que interesen su curiosidad. Se ha procurado que las preguntas y respuestas sean muy cortas, y que la construcción bascongada se acerque en todo lo posible a la española, para que entiendan mejor la correspondencia castellana. Se ha tenido también mucho cuidado en la introducción de voces vascongadas, poco o nada usadas, para que no hagan ininteligibles las frases y se vayan adoptando y generalizando paulatinamente. (Pág. 156-157)

Introduce, pues, los materiales bilingües que ha ido creando para fomentar en las escuelas el aprendizaje conjunto de las dos lenguas. El segundo libro que debe utilizarse «contiene retazos de la historia natural más acomodados a su edad» (pág. 157). Según afirma Iturriaga, «por su novedad, interés y curiosidad, no solo los divertirá con agrado, sino que al mismo tiempo les será instructiva bajo diferentes aspectos, y contribuirá a formar convenientemente sus tiernos corazones» (pág. 157). Las finalidades de estas obras son, por tanto, varias: por un lado, los diálogos sirven para la enseñanza de las lenguas castellana y vasca; y por otro, tienen como objetivo la instrucción de los jóvenes, pero de una forma que sea interesante y agradable para ellos. Acompaña a estos libros un compendio de gramática vasco-castellana, «que estudiarán los jóvenes para instruirse y adiestrarse prácticamente en la declinación y conjugación y construcción de ambas lenguas». A esta obra le seguirá una «tabla pitagórica, y las cuatro reglas de aritmética en ambas lenguas» (pág. 157). Se puede observar, por tanto, que Iturriaga pretendía establecer un sistema educativo en el que se incluyesen las dos lenguas de

forma equiparada en las escuelas y que tenía la intención de promover el bilingüismo entre los jóvenes guipuzcoanos³⁷.

Iturriaga expone las ventajas del nuevo método, frente al viejo sistema utilizado en las escuelas, que impone a los alumnos a hablar la lengua española por imitación y les obliga a utilizar un idioma que no dominan y que les es ajeno:

El nuevo método [...] irá enseñando a los niños con la lectura de los diálogos las dos lenguas, insensiblemente, sin ningún esfuerzo, ni violencia y sí con mucho agrado. No quiero decir que los bascongados no encontrarán en adelante ninguna especie de dificultad para producirse en castellano. La lengua nativa, que ha ordenado nuestras ideas conforme a su índole y construcción, siempre será un obstáculo para poderse explicar con toda propiedad, corrección y facilidad en cualquiera otra, y especialmente en las de índole y construcción enteramente opuestas. Lo que digo es que por el nuevo método hablarán los niños un castellano mucho más regular y que lo hablarán con mucha más expedición. Por él se conseguirá además otra ventaja de la mayor importancia, y es que se cultivará nuestra lengua nativa, se enriquecerá con voces y frases inusitadas ya, y con las que, creadas analógicamente por el P. Larramendi, nunca han salido de su diccionario, sino para ser trasladadas a algunas obras, que las han hecho ininteligibles y fastidiosas, y que por tanto han quedado arrinconadas para siempre. Fijada hasta cierto punto nuestra lengua por medio de los diálogos referidos, se generalizará en el país y se hará inteligible en todo él, porque no quedará más diferencia que la precisamente irremediable de sus varios dialectos, la cual debe consistir tan solamente en la diferencia de la declinación y conjugación. (Págs. 157-158)

Para la preservación de la lengua vasca Iturriaga aboga, por tanto, por cultivar la euskera y por su igualación y fijación, es decir, por su institucionalización, mediante el aprendizaje en las escuelas. Para ello se sirve de los diálogos, en los que trata de presentar un euskera enriquecido con vocablos y frases «inusitadas ya» y con las voces que incluyó Larramendi en su diccionario trilingüe, y espera que se generalice por todo el territorio vasco. Iturriaga no elude la variación dialectal del euskera, pero señala que se debe limitar a diferencias en la declinación y en la conjugación. Además, frente a esta variación, el autor propone que las instituciones de los territorios en los que se hablan diferentes dialectos se encarguen de trasladar los materiales a estos, tratando de conservar la terminología propia, para que así se puedan generalizar en todas las provincias.

³⁷ Iturriaga pretendía que los alumnos fueran capaces de expresarse en las dos lenguas en todos los contextos y funciones sociales. Según Zalbide (2007: 51), quería impulsar un bilingüismo completo, o *full bilingualism*, según la clasificación realizada por Fishman y Lovas. No obstante, como señala el investigador (2007: 57), apenas hace referencia a esa compartimentación lingüística en la sociedad y se centra básicamente en desarrollar el modelo bilingüe en las escuelas.

En caso de que el método tuviera éxito, Iturriaga propone ampliar el contenido de los libros de diálogos, con temas como la agricultura o la economía doméstica: «por este medio se lograría que se enriqueciese la lengua, se extendiese la instrucción de los jóvenes y se perfeccionase la enseñanza primaria de nuestras escuelas» (pág. 159). El autor afirma también que el conocimiento de la lengua castellana podrá ayudar a un mejor aprendizaje de la gramática del latín, en consonancia con el objetivo propedéutico que también señalaba Astigarraga. Asimismo, según Iturriaga, los diálogos podrían ser de ayuda para los ya conocedores de la lengua vasca, que podrían instruirse con los conocimientos que se encierran en los textos. La utilidad del método alcanza además a las niñas que acuden a las escuelas femeninas.

Como hemos señalado en varias ocasiones, además de en la memoria, todas sus inquietudes y proyectos quedan reflejados en la correspondencia con el escritor Iztueta. En estas cartas, Iturriaga le hace partícipe de sus preocupaciones, de las peticiones por parte de la Diputación y de los avances en la elaboración de los materiales, tarea en la que colabora el escritor. A continuación, reproducimos un fragmento de una de las cartas enviadas a Iztueta, que Zalbide (2007: 87) sitúa entre 1824 y 1830 –anterior, pues, a la petición de la Diputación– en la que Iturriaga da cuenta de los problemas que ha podido percibir en su oficio como maestro:

Orain dala saspí urte humechoaquin dempora iragotcen nubenean esagutu nuben cer eraqueria andia eguiten zan emengo escoletan erderas gaiztiaí iracurtcen eracustearquin, izanic milla bider errasago eusqueraz icastea eta eracustea. Nere paperaren artean beardet izan *abece* bat eusqueras eta erderas iracurtcen eracusteco eguin nuena. Egunen batean biralduco diot uste det erraslitequean gustia errastua daducadala humetazuneco lanbide andi samintasunez bete, negareraquin garri au.

Ala bada, iduritcen zat eusquerasco liburuetan bear litzaqueala gure escoletan eracutzi iracurtcen erderascoetan asi baño leen. Erraslitzaque liburucho bat eguiten onetaraco gausac chit ones betea [...].

Beti naigabe andi batequin ecustenditut gure mutilchoac iracurtcen erderasco liburuac, monjac latinescoac becela, cer iracurtcen duten ezdaquitela, eta adinic onena ecer icasi gabe iragotcen zaiotela. Astaqueria andia arantzas betericaco bidetic sasi mendira eramatia, loresco bide zabal ederretic fruta gozos betericaco baratzara eraman bearrean.³⁸

³⁸ Hace siete años, cuando pasaba tiempo con los niños, supe qué gran locura era enseñar a los jóvenes a leer en castellano en las escuelas de aquí, siendo mil veces más fácil aprender y enseñar en euskera. Entre mis papeles debo tener un *abecé* en euskera y castellano que elaboré para enseñar a leer. Algún día te lo enviaré porque creo que tengo simplificada todo lo que podría simplificar esta tarea infantil, provocadora de angustias y llores.

Si es así, me parece que en nuestras escuelas se debería enseñar con libros vascos antes de empezar con castellanos. Para ello, podría ser de ayuda elaborar un librito lleno de cosas muy buenas [...].

Finalizamos el apartado destacando una de las ideas principales del planteamiento de Iturriaga: el fomento y la pervivencia del euskera radican en la expansión de esta lengua a ámbitos en los que no se hallaba hasta ese momento, de cultivarla y generalizarla para que su conocimiento pueda aportar los mismos intereses y ventajas que el castellano, la lengua dominante por ser la adoptada por el gobierno. Iturriaga tiene, pues, la intención de colocar el euskera al mismo nivel que el castellano y el resto de lenguas romances; es decir, incluirla en los mismos ámbitos sociofuncionales, frente al desplazamiento que se estaba llevando a cabo (cf. I, § 5.1; 5.2). El sacerdote pretendía además que la convivencia entre las lenguas no fuera de rivalidad. Su pensamiento se resume en el poema introductorio de las *Fábulas* (1842: I), dedicado a la juventud del País Vasco:

Nere euscal errico
Gazteri ederra,
Ez det uste derala
Eguin lan alferra
Ipuiac ifintcean
Gure zorcicoan,
Cantatceco, nai bada,
Arturic gogoan.
Badirade latíñez,
Badira erderaz,
Ez alditugu bear
Guc ere euscaraz?³⁹

Siempre veo con gran pesar a los chiquillos leyendo libros en castellano, como monjas leyendo libros en latín, sin saber qué leen, y que transcurren la mejor edad sin que aprendan nada. Es una barbaridad llevarlos por un camino lleno de espinas hacia la maleza, en vez de llevarlos por un amplio y bello camino de flores hacia un huerto lleno de dulce [o sabrosa, rica] fruta. (La traducción es mía).

³⁹ Excelente juventud de mi País Vasco, no creo que haya hecho trabajo en vano al poner las fábulas en nuestro verso, para cantarlas, si se quiere, de memoria. Las hay en latín, las hay en castellano, ¿no las necesitamos nosotros también en euskera? (La traducción es mía).

2.2. ARTE DE APRENDER A HABLAR LA LENGUA CASTELLANA. PARA EL USO DE LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS DE GUIPÚZCOA (1841)

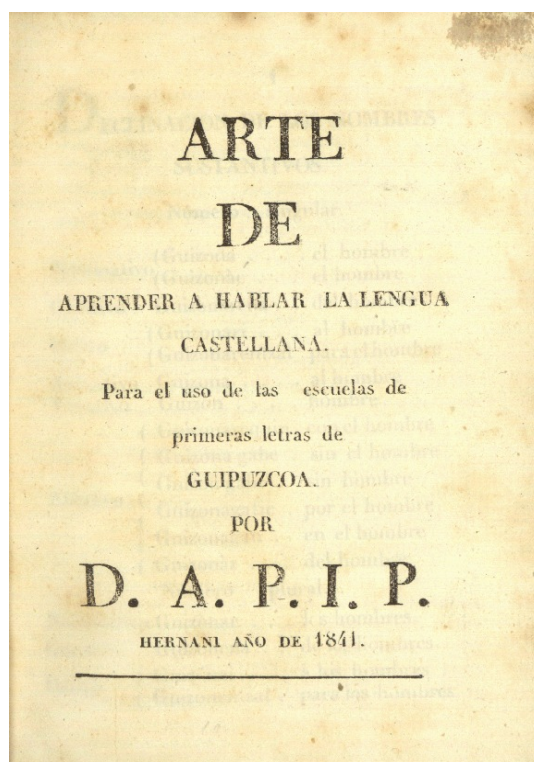


Imagen 5: Portada del Arte de aprender a hablar la lengua castellana
(Biblioteca Koldo Mitxelena de San Sebastián, J.U. 4242)

El *Arte de aprender a hablar la lengua castellana* fue publicado por primera vez en Hernani, en el año 1841. En la portada aparecen las iniciales «D. A. P. I. P.», que corresponden al nombre del autor y su cargo eclesiástico: Don Agustín Pascual Iturriaga, Presbítero. La obra, en la que no se incluye prólogo, es un breve manual bilingüe euskera-castellano de 85 páginas, que consta de varios apartados: en el primero, se añaden las declinaciones de los nombres sustantivos y los pronombres; en el segundo, se ofrecen unas tablas con las conjugación de los verbos *izan-ser*, *izan-haber/tener*, *egon-estar*, *jan-comer*; en el tercero, se da cuenta del uso de los relativos y otra expresiones; finalmente, se añaden varias oraciones junto con una serie de refranes.

El texto está configurado como una «gramática fraseológica», como la denomina el propio Iturriaga en el prólogo de los *Diálogos basco-castellanos*. Tenemos noticias de la elaboración de este manual en sus cartas a Iztueta, como se observa en el fragmento que reproducimos nuevamente (cf. I, § 5.2), en el que le expone sus ideas para poder conseguir más fácilmente las licencias de impresión:

Llevo adelante mi gramática que tendrá por título *Compendio fraseológico de la Gramática del Padre Larramendi* o cosa semejante. De este modo se conseguirá más fácilmente la licencia de imprimirla y nosotros conseguiremos una equivalencia de la reimpresión del *imposible vencido*.

Bastará luego que la Diputación o la Provincia recomiende a los pueblos su uso, para que se introduzca en las escuelas y lograremos nuestro objeto sin necesidad de recurrir a la Junta de Inspección de Madrid, donde puede haber enemigos de nuestra lengua, y aquí enemigos de otra especie en la Junta de Inspección del País. (*Apud Zalbide 2007: 96*)

2.2.1. Tablas de declinación

El *Arte* de Iturriaga comienza con una sección en la que se incluyen diversas tablas con las declinaciones del nombre sustantivo, los pronombres personales, demostrativos y relativos: *ni*⁴⁰ ‘yo’, *zu* ‘tú’, *hura* ‘aquel o aquella’, *au* ‘este o esta’, *ori* ‘ese o esa’, *aushe* ‘este mismo’, *orishe* ‘ese mismo o esa misma’, *nerau* ‘yo mismo o yo misma’, *herori* ‘tú mismo o tú misma’, *cerori* ‘tú mismo o tú misma’, *berau* ‘este mismo o esta misma’, *berori* ‘ese mismo o esa misma’, *berori* ‘usted’, *nor* ‘quien’, *ceiñ* ‘quien o cual’, *cer* ‘que’, *iñor* ‘alguno’, *edozeiñ* ‘cualquiera’, *ecer* ‘algo’, *bata* ‘el uno’, *bat* ‘uno’, *batzuec* ‘unos o unas’, *besteac* ‘otro u otras’, *norbait* ‘alguno o alguna’, *bacoitza* ‘cada cual’. Asimismo, se añaden los «adjetivos posesivos»: *nerea* ‘mío, mía’, *zurea* ‘tuyo, tuya’, *hirea* ‘tuyo, tuya’, *berea* ‘suyo, suya’. Se ofrece seguidamente la tabla de la declinación del nombre sustantivo como muestra (págs. 1-2):

Número singular		
Nominativo	Guizona	el hombre
	Guizonàc	el hombre
Genitivo	Guizonarena	del hombre
Dativo	Guizonari	al hombre
	Guizonarentzat	para el hombre
Acusativo	Guizona	al hombre
Vocativo	Guizon	hombre
Ablativo	Guizonarequin	con el hombre
	Guizona gabe	sin el hombre
	Guizon gabe	sin hombre
	Guizonagatic	por el hombre
	Gizonahgan	en el hombre
	Guizonàz	del hombre
Número plural.		
Nominativo	Guizònac	los hombres
Genitivo	Guizonena	de los hombres
Dativo	Guizónai	a los hombres
	Guizonentzat	para los hombres

⁴⁰ Para Iturriaga, la forma de plural de *ni* ‘yo’ es *gu* ‘nosotros’, lo mismo ocurre con el resto de los pronombres personales.

Acusat.	Guizonac	a los hombres
Vocat.	Guizonac	hombres
Ablat.	Guizonaquin	con los hombres
	Guizonac gabe	sin los hombres
	Guizonacgatic	por los hombres
	Guizonetan	en los hombres
	Guizonengan	
	Guizònaz	de los hombres
	Guizonez	de hombres

Tras esta tabla, Iturriaga incluye una nota en la que da cuenta de la forma del artículo en euskera:

El nominativo del singular tiene dos artículos: el uno es *á*, y sirve para los verbos neutros y pasivos v. g. Jaun..*á* dator; « el Señor viene. * Hume..*á* aurquitua izan da « el niño ha sido encontrado. El otro es *ác* largo, y sirve para los verbos activos v. g. Jaun..*ác* eman dit « el Señor me lo ha dado. El *ac* breve es artículo de plural.⁴¹ (Pág. 2)

La clasificación del pedagogo, sin embargo, no es regular en todas las tablas que aporta, ya que en la mayor parte de las dedicadas a los pronombres no incluye el vocativo y tampoco diferencia el genitivo, como se observa en la del demostrativo *ese* (pág. 13):

	Singular	
Nom.	Ori	ese o esa
	Orrec	ese o esa
Dat.	Orri	a ese o a esa
	Orrentzat	para eso o para esa
Acusativo	Ori	a ese o a esa
Ablativo	Orrequin	con ese o con esa
	Ori gabe	sin ese o sin esa
	Orregatic	por ese o por esa
	Orrengan	en ese o en esa
	Orretzaz	de ese o de esa

Como vemos, Iturriaga se sirve del paradigma de la declinación latina en seis casos para codificar la de la lengua vasca, de la misma forma que otros autores, pues a

⁴¹ La explicación es muy similar a la que ofrece Larramendi en su *Arte*:

[...] el nominativo del singular tiene dos artículos *á*, *ác*, que no pueden usarse promiscuamente; por que el primero sirve a los verbos neutros, y pasivos, *jaun-á dator* el señor viene; *hume-á il da* el niño se ha muerto: el segundo sirve a los activos, *jaun-ác eman-dit*, el señor me lo ha dado, *hume-ác artzen-du*, el niño lo toma. Ambos artículos acentuados agudamente: y en esto se diferencia el artículo *ác* del singular de *ac* del plural, que no tiene acento agudo. (1729: 4)

lo largo del siglo XIX son varios los vascólogos que siguen este procedimiento, emulando el modelo clásico. Ni Iturriaga ni el resto de gramáticos vascos son innovadores en esto, ya que esta era la práctica más frecuente en las descripciones lingüísticas de la Europa occidental⁴². Las características de la lengua vasca, tipológicamente tan diferente a las lenguas indoeuropeas, provocó no pocos problemas a los gramáticos que intentaron describirla (cf. Gómez 2008c). A lo largo de la historia de la gramaticografía vasca, la declinación ha sido tratada desde diferentes perspectivas. Según las soluciones aportadas, Gómez (2009: 405) –siguiendo a Oyharçabal (1998)– identifica tres grupos:

-Los que siguen la tradición latina al desarrollar la lista de casos: Oihenart (1638), Micoleta (1653 [1880]), Urte (1712 [1896-1900]), Larramendi (1729).

-Los que distinguen entre casos gramaticales y adverbiales: Astarloa (1803), Humboldt (1817), Lécuse (1826).

-Los que diferencian los casos teniendo en cuenta la morfología: Harriet (1741), Darrigol (1827), Chaho (1836).⁴³

Iturriaga se inscribe dentro del primer grupo y reproduce, aunque con ciertos cambios, el modelo utilizado por Larramendi en su *Arte de la lengua bascongada*. El jesuita trató de conservar el paradigma de seis casos insertando dentro de estos varias terminaciones vascas, siguiendo un criterio funcional⁴⁴. En el siguiente ejemplo, en el que recogemos la declinación del demostrativo *ori* (‘ese, esa, eso’) presentada por Larramendi (1729: 7-8), se observan las similitudes con el paradigma de Iturriaga:

⁴² Gómez (2009), que estudia la influencia del modelo latino en la gramaticografía vasca, afirma que es difícil encontrar un trabajo o autor vasco del periodo analizado que esté libre de ella. Lo mismo ocurre en las gramáticas del español y, ciertamente, en todas las gramáticas anteriores al nacimiento del estructuralismo, como señala Gómez Asencio (2001). Cf. I, § 4.1.

⁴³ Nos hemos referido anteriormente a la mayor parte de estas obras (I, § 5.3), cuya información recuperamos nuevamente: la *Notitia utriusque vasconiae tum ibericae tum aquitanicae* (1638) de Oihenart, el *Modo breue de aprender la lengua vizcayna* (1653) de Rafael Micoleta, la *Grammaire cantabrique basque* de Pierre d’Urte, el *Arte* (1729) de Larramendi, la *Apología de la lengua bascongada* (1803) de Pablo Pedro de Astarloa, *Berichtigungen und Zusätze zum ersten Abschnitte des zweiten Bandes des Mithridates über die Cantabrische oder Baskische Sprache* (1817) de Wilhelm von Humboldt, el *Manuel de la langue basque* (1826) de Fleury Lécuse, la *Gramatica escuaraz eta francesez* (1741) de Martin de Harriet, la *Dissertation critique et apologétique sur la langue basque* (1827) de Jean Pierre Darrigol y la «Grammaire euskarienne» de Joseph Augustin Chaho, trabajo incluido dentro de los *Études grammaticales sur la langue euskarienne* (1836) de Antoine d’Abbadie y Chaho.

⁴⁴ «Entre otras cosas, Larramendi incluyó los sufijos del ergativo dentro del caso nominativo, ya que ambos sirven principalmente para marcar sujetos, o los sufijos del partitivo dentro del nominativo y del acusativo, pues se utilizan tanto en sujetos como en objetos directos» (Gómez 2008c: 4).

SINGULAR

Nom ⁴⁵ .	<i>orí, orréc</i> — esse, essa, esso.
Gen.	<i>orrená, orrenác, orrenzás</i> — de esse.
Dat.	<i>orrí, orrentzát</i> —a, para esse.
Abl.	<i>orrequíñ, origabé</i> — con, sin esse. <i>orregatic, orregán</i> — por, en esse.

Como vemos, la correspondencia entre los dos sistemas no es exacta, puesto que, por ejemplo, Iturriaga introduce dentro del ablativo las formas que Larramendi inserta en el genitivo. No obstante, Iturriaga presenta las tablas de los mismos pronombres que incluye el vascólogo guipuzcoano y las añade en un orden muy similar, por lo que la influencia del modelo larramendiano en la caracterización de la declinación vasca desarrollada por Iturriaga es evidente⁴⁶. Como indicamos más arriba, la utilización del modelo clásico latino para la descripción de la lengua vasca no estaba exenta de complicaciones:

Los vascólogos que siguieron el modelo latino tuvieron notables dificultades para explicar algunas características de la gramática vasca, y en ocasiones incluso para percatarse de ellas. A modo de ejemplo, dentro de la morfología nominal el modelo clásico imponía unos límites muy estrechos: para describir la flexión nominal tan sólo ofrecía dos números –singular y plural– y un sistema de declinación con seis casos. Por tanto, a los gramáticos vascos antiguos no les resultó fácil dar cuenta del paradigma indefinido del vascuence, de su morfología ergativa, del partitivo y de los casos adverbiales (locativos, instrumental, destinativo, sociativo, etc.). (Gómez 2008c: 4)

Tras cada una de las tablas de declinación, Iturriaga incluye una serie de frases para que los alumnos puedan ejercitarse en su uso, en consonancia con el carácter práctico de la obra. Copiamos como ejemplo las oraciones introducidas tras el indefinido *edoceiñ* ‘cualquiera’:

Edoceiñ da zu aimbat « cualquiera es tanto como tú * Edoceiñec dio « cualquiera lo dice * Edoceiñi emaiozu « dáselo a cualquiera * Edoceiñentzat da « es para cualquiera * Edoceiñ joco det « sacudiré a cualquiera * Edoceiñequin joan naidu « quiere ir con cualquiera * Edoceiñengatic etorrico da « vendrá por cualquiera * Edoceiñengan fiatzen da « se fia en cualquiera * Edoceiñez far eguiten du * se ríe de cualquiera. (Pág. 44)

⁴⁵ Larramendi no inserta el acusativo ni el vocativo porque «son semejantes al nominativo en la primera terminación» (1729: 20).

⁴⁶ Ya hemos visto que en sus cartas y en la memoria son abundantes las referencias a la obra del vascólogo, e incluso se plantea presentar su texto como un compendio del *Arte de la lengua bascongada*.

2.2.2. Conjugaciones

Después del apartado dedicado a la declinación, Iturriaga añade varias tablas con las conjugaciones de algunos verbos: el sustantivo *izan-ser*, el auxiliar *izan-haber/tener*, el neutro *egon-estar* y el activo *jan-comer*⁴⁷. En esta sección no se da ninguna explicación sobre los modos verbales ni los tiempos, y tampoco se realiza una caracterización de esta categoría, por lo que una vez más, se aboga por la simplicidad en la exposición de los contenidos, característica de este tipo de manuales escolares. Iturriaga, al igual que la mayor parte de los autores del periodo, diferencia cuatro modos verbales (indicativo, imperativo, subjuntivo e infinitivo), dentro de los cuales distingue varios tiempos. Se ofrece a continuación una tabla que en la que se presenta el sistema verbal propuesto por el autor:

INDICATIVO	IMPERATIVO	SUBJUNTIVO	INFINITIVO ⁴⁸
Presente <i>Nic jaten det</i> <i>Yo como</i>	<i>Jan ezazu zuc</i> <i>Come tú</i>	Presente <i>Nic jan dezadan</i> <i>Para que yo coma</i>	<i>Jan... comer</i> <i>Jatea... comer</i> <i>Jan... comido</i> <i>Jan izana... haber comido</i> <i>Jaten... comiendo</i> <i>Jango... el que ha de comer</i> <i>Jan bear... haber de comer</i>
Pretérito imperfecto <i>Nic jaten nuen</i> <i>Yo comía</i>		Imperfecto primero <i>Nic jango nuque</i> <i>Yo comería</i>	
Pret. perfecto próximo <i>Ni jan det</i> <i>Yo he comido</i>		Imperfecto segundo <i>Nic jan nezan</i> <i>Para que yo comiese</i>	
Pret. perfecto remoto <i>Nic jan nuen</i> <i>Yo comí</i>		Imperfecto condicional primero <i>Nic jaten banu</i> <i>Si yo comiese</i>	
Pret. pluscuamperfecto <i>Nic jan izan nuen</i> <i>Yo había comido</i>		Imperfecto condicional segundo <i>Nic jango banu</i> <i>Si yo comiera</i>	
Futuro imperfecto <i>Nic jango det</i> <i>Yo comeré</i>		Imperfecto condicional tercero <i>Nic jan baneza</i> <i>Si yo comiese</i>	GERUNDIOS <i>Jateco... de comer</i> <i>Jateco... para comer</i> <i>Jatera... a comer</i>

⁴⁷ Iturriaga diferencia verbos sustantivos, auxiliares, neutros y activos. No obstante, no aporta definiciones ni información sobre el criterio seguido para la clasificación. Según Gómez (2008c: 5), la clasificación más habitual de los gramáticos vascos es la distinción semántica en dos grupos: «verbos neutros y/o pasivos (el paradigma de *naiz* ‘soy’) y verbos activos (el paradigma de *dut* ‘lo he’). Iturriaga no sigue exactamente la caracterización de Larramendi –que utiliza también un criterio sintáctico para diferenciar entre formas verbales absolutas y transitivas o relativas– ya que este se centra en la descripción de la lengua vasca, e Iturriaga trata de adecuar la clasificación para poder dar una correspondencia de la lengua castellana. Para un detallado análisis sobre las subclases de verbos propuestas por los gramáticos españoles entre 1771-1847, remitimos nuevamente a Gómez Asencio 1985.

⁴⁸ No se hace referencia explícita al «modo» infinitivo, sino que se añade directamente; además de esto, se agrega un apartado de «Gerundios», sin indicar a su inclusión o su independencia a este modo. No obstante, Iturriaga se basa en el *Arte* de Larramendi, y este sí que distingue, en un sistema de cuatro modos, el modo infinitivo, en el que también incluye las formas del gerundio (cf. Gómez 1991).

		Pretérito pluscuamperfecto absoluto <i>Nic jango nuen</i> <i>Yo hubiera comido</i>	
		Pretérito pluscuamperfecto condicional <i>Nic jan izan banu</i> <i>Si yo hubiera comido</i>	

Tabla 9: Paradigma verbal del Arte (1841)

Una vez más, los tiempos verbales coinciden en gran parte con los presentados por Larramendi en su *Arte*, aunque con ciertos cambios y supresiones, ya que simplifica el sistema verbal elaborado por el vascólogo guipuzcoano. En el apartado dedicado a las formas no personales del verbo se puede apreciar claramente la influencia de Larramendi:

LARRAMENDI 1729: 50	ITURRIAGA 1841:73-74
Infinitivo del verbo <i>jan</i> Pres. infin. — <i>jan, jatea</i> — comer, comido. Pret, inf. — <i>jan-izan</i> — aver comido. Partic. Pres. — <i>jaten</i> — comiendo. Partic. Fut. — <i>jango, janen</i> — quien ha de comer. Fut. de infin. — <i>jan bear</i> — aver de comer. Gerund. Genit. y Dat.— <i>jateco</i> — de comer, y para. Gerund. Acusat. — <i>jatera</i> — a comer. Partic. pret — <i>jana</i> — comido. Ablativ. Absol. — <i>janic</i> — aviendo comido.	Infinitivo. jan « comer Jatea « comer Jan « comido Jan izana « haber comido Jaten « comiendo Jango « el que ha de comer Jan bear « haber de comer Gerundios. Jateco « de comer Jateco « para comer Jatera « a comer

Tabla 10: Comparación entre Larramendi (1729) e Iturriaga (1841)

Debemos destacar la inserción por parte de Iturriaga de ejemplos –tanto en castellano como en euskera– en las tablas del infinitivo, que sirven de ayuda para poder comprender adecuadamente el uso de las formas expuestas (págs. 66-67):

Infinitivo	Egemplos
Egon «	(Horrela egon bear da
estar	(Es menester estar así.
Ego tea «	(Jan gabe ego tea ez da on
estar	(No es bueno estar sin comer.
Egon «	(Elizan egon naiz
estado	(He estado en la Iglesia.
Egona «	(Dainu det isilic egona
haber estado	(Me pesa haver estado en silencio.
Egoten «	(Egoten dijoa quio dembora

estando	(Se le va el tiempo estando.
Egongo «	(Egongo danac ez du ibilli bear
el que ha de etar [<i>sic</i>]	(El que ha de estar no debe andar.
Egon bear «	(Orrela egon bear!
haber de estar	(Haber de estar así!
Gerundios	Egemplos.
Egoteco «	(Ishilic egoteco ordua da
de estar	(Es ora de estar callado.
Egoteco «	(Emen egoteco arpeguia badezu?
para estar	(Tienes cara para estar aquí?
Egotera «	(Gueldi egotera etorri da
a estar	(Ha venido a estar quieto.
Egonic «	(Batzuec ondo egonic ez dira contentu
con estar	(Algunos no se contentan con estar bien.

2.2.3. Frases y refranes

Tras los verbos, Iturriaga añade varios apartados breves, en los que reúne una serie de frases en castellano y en euskera. En el primero de ellos señala los relativos – «an, en, on, un, -que, el que, la que, ect.» (pág. 75)–, sin ofrecer una explicación sobre su formación o su uso⁴⁹, y agrega varias oraciones como ejemplo:

Ecarri dedan dirua « El dinero que he traído * Ecarri dedan berria « La noticia que he traído * Ona danac ez du charqueriaric eguingo « El que es bueno no hará ruindades * Jaten duen oguia « El pan que come * Dacarren aragua « La carne que trae * Au eguin duena bear guillea da « El que ha hecho esto, es laborioso * Eman dion naigabea « El sentimiento que le ha dado * Bidaldu dion catea « La cadena que le ha enviado * Doai au bidaldu dionac beste bat bidalduco dio « El que ha enviado este regalo se lo enviará otro * Icusi degun echea « La casa que hemos visto * Ecarri dizun dirua « El dinero que te ha traído * Ori da ura eman dizuna « Ese es el que te ha dado agua. (Pág. 75)

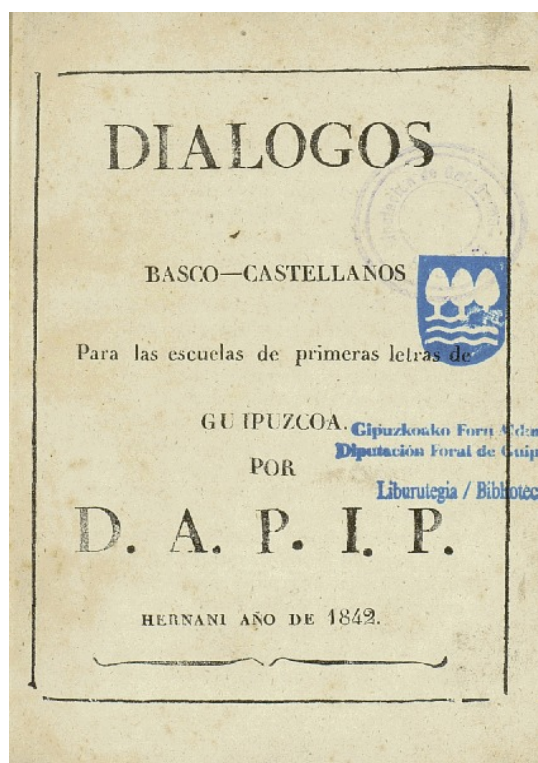
A continuación, incluye oraciones con las formas *bide* ‘parece que’ y *omen* ‘dicen que’, así como ejemplos de uso de *ba* ‘ya’, *ez* ‘no, ni’ y *ez ba / ez pa* ‘si no’.

Zuc artu bide dezu « Parece que lo has tomado tú * Zuc esan omen diozu « Dicen que se lo has dicho tú * Bai omen « Dicen que sí * Ez omen « Dicen que no.
Ba « Ya * Badacart «Ya lo traigo * Banequian « Ya lo sabía.
Ez « No. –ni. Ez ditut ecarri « no los he traído * Ez jaten utzi digute ez edaten « Ni nos han dejado comer ni beber.
Ez ba y ez pa « si no * Erretzen ez baditut « Si no los quemo * Artu ez panituen « Si no los hubiera tomado. (Págs. 75-76)

⁴⁹ A este respecto, Quijada (2015: 190) afirma que entre los autores estudiados, Iturriaga «es uno de los pocos que introduce ejemplos de oraciones compuestas [...], aunque de manera absolutamente caótica».

Posteriormente, se presentan «Varias frases de presente y pretérito de infinitivo», para practicar lo que se ha aprendido en el apartado de las conjugaciones, y tras ellas, diversos párrafos en los que se incluyen segmentos que sirven para ejercitar las declinaciones, pero en los que se insertan también un gran número de adverbios. Finalmente, se añade un último apartado (págs. 84-85) en el que se recogen varios refranes en euskera y castellano sin orden aparente, ni alfabético ni temático. Iturriaga tampoco es original en esto: la incorporación de unidades fraseológicas –tanto dentro de los textos dialogados bilingües como en colecciones de refranes incluidas en apartados de forma separada– es un recurso muy habitual en los manuales para la enseñanza de segundas lenguas, en los que se introducen bajo el nombre de *proverbios*, *refranes*, *sentencias* o *adagia*, entre otros⁵⁰.

2.3. *DIÁLOGOS BASCO-CASTELLANOS. PARA LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS DE GUIPÚZCOA (1842)*



*Imagen 6: Portada de los Diálogos basco-castellanos
(Biblioteca Koldo Mitxelena de San Sebastián, 2677G)*

⁵⁰ Cf. Sáez Rivera 2008: 1245-1248. Este investigador aporta una lista de las obras de enseñanza de segundas lenguas entre 1640 y 1726 en las que se incluyen refranes. Satorre Grau (2001), en su trabajo sobre la traducción en los diálogos bilingües del s. XVII, menciona asimismo la inclusión de frases hechas y refranes.

Los *Diálogos basco-castellanos. Para las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa* se publicaron por primera vez en Hernani en 1842. La obra, igualmente de poca extensión, consta de 86 páginas y recoge, tras el prólogo, una serie de diálogos en dos columnas, la primera en euskera y la segunda en castellano. Como hemos mencionado en varias ocasiones, en el proceso de elaboración de estos diálogos contó con la ayuda del escritor Juan Ignacio Iztueta, si atendemos a las abundantes referencias que hallamos dentro de la correspondencia entre los dos autores. Según el sacerdote guipuzcoano, estos *Diálogos*, «tan agradables como instructivos», posibilitarán a los alumnos un correcto aprendizaje de la lengua castellana:

Su lectura los grabará bien pronto en la memoria de los chicos, y pondrá a estos en disposición de empezar a hablar en castellano sin la ridícula jerigonza a que dan origen la falta de voces, y la diferencia de la sintaxis de una y otra lengua. (Págs. I-II)

La obra está dividida en 23 conversaciones o diálogos (en euskera, *jolas*⁵¹), de corta extensión –dos o tres páginas, generalmente–, en las que participan dos interlocutores: Basilio, el maestro, y Antonio, el discípulo. El tema principal de estas conversaciones es la naturaleza⁵² y en ellas se tratan diferentes asuntos: se habla de los gusanos de seda y las abejas, las propiedades de la cantárida o la cochinilla, las enfermedades del cuerpo debido a la suciedad, la elaboración de manteca y queso; pero, sobre todo, se dan indicaciones sobre la labranza y el cuidado del ganado. Asimismo, en los últimos diálogos se habla sobre el ciclo del agua o de los fenómenos atmosféricos. Si atendemos a la temática de los últimos diálogos, parece probable que Iturriaga decidiera imprimir finalmente los dos libritos a los que hacía referencia en la memoria presentada a la Sociedad de Fomento.

Como ejemplo de estos diálogos presentamos a continuación la segunda conversación, que trata sobre el trabajo de las abejas (págs. 6-9):

Bigarren jolasa

B. Gaur itzeguin bear dizut erleen gañean.
A. Aberecho gai onac dira erleac: oieac ematen digute eztiā.
B. Ez bacarric ematen digute extia, baiere

Segunda conversación

B. Hoy te tengo de hablar sobre las abejas.
A. Animalitos útiles son las abejas, estas nos dan la miel.
B. No solamente nos dan miel, sino

⁵¹ La traducción de *conversación* como *solasa* o *jolasa* aparece, claro, en el *Diccionario trilingüe* (1745) de Larramendi. Según el *Orotariko Euskal Hiztegia* (*Diccionario General Vasco*), el término *jolas* es utilizado en este sentido por autores guipuzcoanos y alto-navarros.

⁵² En todas sus obras queda patente su predilección por la naturaleza y el entorno rural. Véanse sobre esto los comentarios de Bujanda (1991: 18), Zalbide (2007: 15 n. 66) o Lasa (1978: 131).

arguizaguia.

A. Nola ezti zalea naicen chit, eznintzan arguizaguiaz oroitzen.

B. Jateco becin ona da ezti oscaitaco. Costomia dan orduan artcen da ezti urarequin. Erusquiñac janarazten dute ascotan bazcal aurrean gorputzetic libratzeco. Beste aldetic berriz cembat gauzataraco ez da ona arguizaguia? Onequin eguiten dira arcaiac, ezcoztuac, eta emplasto moet asco. Erleac jayotcen dira ingumac becela, eta jaten dute ezti. Loreetan arkitzen dute eztiaren eta arguizaguiaren gaya. Lorearen iriñarequin eguiten dute arguizaguia: eta ezti berriz loreari mimicotit ateratcen dioten ezadearequin. Iriña bltzen dute lore gañean atceco zancoac arrastaca erabilliaz. Zancoetan dituzte zanco zorro mota batzuec. Eta ez dira guelditcen oiec bete arteraño. Ezadea chupatcen duten muturrean duten trompa batequin. Ezadearentzat dute urdail bat, eta an ezti biurtzen da. Iriñarentzat dute beste bat, eta an arguizagui biurtzen da. Güero aotic arguizaguia boteaz, dijoaz abarasca eguiten. Abarasca eguiña dagoan orduan, betetzen dituzte onen chuloac eztiz.

A. Chuloari celdilla alderitza?

B. Abarascarenari bai.

A. Chorätzen naute ni gauza oiec guztiac.

B. Ez dezu certzaz choratu.

A. Cer! Ez da choratceco gauza, lorearen gañean dagoan iriña arguizagui biurtua icustea?

B. Eta ez zaitu choro biurtzen icustea gure odol biurtcen guc jaten ditugun gauzac?

A. Eguia diozu ez nintzan contuan erortzen.

B. Gaur beiac jan duen belarra bihar esne biurtua jaten degu.

también cera.

A. Como soi mui aficionado a la miel, no me acordaba de la cera.

B. Tan buena es la miel para remedio, como para comida. Quando hai catarro, se suele tomar miel con agua. Los médicos la hacen comer a veces antes de ponerse a la mesa para aligerar el vientre. Por otra parte, para cuántas cosas no es buena la cera? Con esta se hacen velas, encerados y varias especies de emplastos. las abejas nacen como las mariposas y comen miel. En las flores encuentran la materia de la miel y cera. Con la harina de la flor hacen la cera, y la miel con el jugo que sacan del cáliz de la flor. La harina la recogen arrastrando las patas traseras encima de la flor. Tienen en las patas una especie de polainas. Y no paran hasta llenar estas. El jugo lo chupan con una trompa, que tienen en el ocico. Para el jugo tienen un estómago y en él se convierte en miel. Para la harina tienen otro y en él se convierte en cera. Después a medida que van arrojando cera por la boca, van haciendo el panal. Cuando está hecho ya el panal, llenan de miel sus celdillas.

A. Se llama celdilla la [sic] agugero?

B. Al del panal sí.

A. Me vuelven loco a mí todas estas cosas.

B. No tienes porque volverte loco.

A. Qué! No es cosa de volver loco a uno, ver la harina, que está sobre la oja de la flor, convertida en cera.

B. Y no te vuelve loco el ver convertirse en nuestra sangre las cosas que nosotros comemos?

A. Dices verdad, no caía en cuenta.

B. La ierba que hoy ha comido la baca mañana la comemos convertida en leche.

Como señalaba Iturriaga en la memoria, con los diálogos se pretende ofrecer un método de aprendizaje de lenguas que sea ameno y apropiado para el alumnado y que además sea útil para educar a los alumnos en diferentes aspectos, principalmente de la vida rural. Pero Iturriaga no solo se dedica a instruir a los niños en esas labores, sino

que también incluye ideas moralizantes y religiosas para el adoctrinamiento del alumnado, proceder que no es ajeno a los manuales de enseñanza⁵³ y que concuerda además con su condición de presbítero. Todo esto se puede observar claramente en el siguiente fragmento de la quinta conversación (págs. 15-17):

Bosgarren jolasa

B. Gauzaric chiquienetan icusten da onguiena Jaincoaren anditasuna. Badaquizu nosqui cer dan cigarra? Ascotan sortzen zaie aurrari beatz tartean
 A. Baita ere negar gogotic eraguiten gaishoi!
 B. Amac atera oi diote eguzkitan oratz musuarequin.
 A. Icuste ona bear da eguzkitan ateratzeco ere.
 B. Bada, dan becin chiquia izanic, baditu cigarrac gorputzaren parte guztiac. Baditza ortzac, edo ortzen ordecoac, aurrari negar eraguiten dien ezquero: baditu urdalla, esteac, sabel, biotza, biricac: bear ditu ere izan, guibela, barea, eta guiltzurriñac. Aren odolac beardu ibilli gureac bezala gorputz guztitic.
 A. Ez dirudi bada odolac duenic.
 B. Odola churia duelaco, veste asco aberechoc becela.
 A. Ongui diozu gauzaric chiquienetan dala andiena Jaungoicoa.
 B. Badira aberechoac cigarra baño ere oraindic chiquiagoac.

Quinta conversación

B. En las cosas más pequeñas es donde mejor se ve la grandeza de Dios. Sabes sin duda lo que es el arador. Frecuentemente se les cría a los niños entre los dedos.
 A. También les hace llorar de gana a los pobres!
 B. Sus madres se lo suelen sacar al sol con la punta del alfiler.
 A. Buena vista es menester para sacárselo aún al sol.
 B. Pues, siendo tan pequeño como es, tiene el arador todas las partes del cuerpo. Tiene dientes o cosa equivalente ya que hace llorar a los niños: tiene estómago, intestinos, vientre, corazón, livianos: debe tener también, hígado, bazo, y riñones. Su sangre debe andar como la nuestra por todo el cuerpo.
 A. Pues no parece que tenga sangre.
 B. Porque tiene sangre blanca como otros muchos animalitos.
 A. Bien dices que en las cosas más pequeñas, es más grande Dios.
 B. Hay animalitos más pequeños que el arador.

Los diálogos son aprovechados como vehículo para transmitir un ideario concreto, en este caso de doctrina religiosa. Este procedimiento es bastante corriente en este tipo de materiales didácticos, como señala Sáez Rivera:

[Los diálogos escolares] no solo servían como herramientas meramente lingüísticas, sino que, al igual que cualquier otro material pedagógico, también funcionan como transmisores de una ideología en concreto, como ya lo habían hecho los coloquios escolares de Erasmo y Vives. (2005: 297)

Hemos indicado en el primer bloque (§ 4.2) que la utilización del diálogo es un recurso de amplio recorrido en la tradición de la enseñanza de lenguas, por lo que el método de Iturriaga apenas constituye una innovación, exceptuando la aparición de la

⁵³ Nos hemos referido ya a la actitud didáctico-moralizadora que estaba presente en buena de los textos escolares (cf. Calero Vaquera 2004).

lengua vasca, hecho no muy habitual hasta ese momento⁵⁴. Sin embargo, uno de los aspectos más relevantes e interesantes de esta obra no se centra en el sistema, sino en el contenido de los diálogos. Frente a lo habitual en este tipo de textos, en los que hallamos diálogos de un carácter más funcional –que comprenden principalmente situaciones de la vida cotidiana y de viajes, así como diálogos o coloquios cultos⁵⁵–, Iturriaga desarrolla una temática centrada en el entorno natural. Generalmente, la necesidad del aprendizaje de un nuevo idioma obedece a razones de tipo mercantil, político, de viajes o de predominio de una lengua, por lo que los temas más recurrentes en los textos dialogados suelen ser de índole social⁵⁶. En cambio, con la intención de crear materiales que se adapten a la realidad de las escuelas de su territorio –y especialmente a los centros de localidades rurales⁵⁷–, Iturriaga elabora diálogos que puedan ser atractivos para el alumnado, que sean próximos a su vida cotidiana, y que además puedan aportar conocimientos útiles.

2.3.1. Ediciones posteriores

Los *Diálogos basco-castellanos* obtuvieron un mayor reconocimiento que el *Arte* y fueron publicados de nuevo en varias ocasiones⁵⁸. Entre ellas, destaca la reedición llevada a cabo en 1857 en Londres, para la que Louis Lucien Bonaparte⁵⁹

⁵⁴ El euskera está presente, por ejemplo, en los 14 diálogos que se añaden en *L'interprète ou traduction du françois, espagnol & basque* (1620) de Voltaire, con el título «Colloques ou Dialogues Propres & nécessaires en diuers negoces & affaires pour la ditte Traduction» (págs 132-280). Cf. Lakarra 1997, 1999; Sáez Rivera 2006, 2008.

⁵⁵ En su estudio de los métodos para el aprendizaje de lenguas en el Renacimiento, Suso López (2015: 239-240) diferencia dos tipos de diálogos:

a) Los diálogos de tipo “funcional” (o pragmático), en los que dos personajes ejercitan una lista de términos previamente expuesta, agrupados en torno a un tema determinado (nomenclatura, *nominalia*). Tales diálogos incluyen por tanto las expresiones (o “rutinas”) correspondientes propias de las diferentes situaciones de uso (o de “comunicación”) de la vida diaria: para saludar, para comprar, de viaje, etc. Se trata de diálogos breves, pero suelen encadenarse unos temas con otros.

b) Los diálogos de tipo “conversacional”, en los que dos o más personajes se entretienen charlando acerca de “lo divino y de lo humano”. Se trata de diálogos más largos, y gozan de mayor libertad de composición.

Para estos últimos, Suso López decide utilizar el término *coloquios*.

⁵⁶ Cf. Sáez Rivera 2008, especialmente págs. 1173-1212.

⁵⁷ En la correspondencia con Iztueta, el autor señala en varias ocasiones su preferencia por mejorar la educación de los jóvenes que viven en entornos rurales.

⁵⁸ En el siglo XX, se publicaron con el título *Jolasak* en la imprenta de Martin Mena (San Sebastián) en 1914, en la editorial Auspoa (Tolosa) en 1963, en Euskal Editoreen Elkarte (San Sebastián) en 1987.

⁵⁹ Como ya hemos comentado (I, § 5.2; 5.3), el sobrino de Napoleón, Louis Lucien Bonaparte, realizó numerosos estudios sobre la lengua vasca: una de sus obras más importantes fue la elaboración del primer mapa dialectológico del euskera, la *Carte des sept provinces basques montrant la délimitation actuelle de l'euscara et sa division en dialectes et sous-dialectes et varietés* (Londres, 1863). Bonaparte no se preocupó únicamente sobre asuntos lingüísticos:

mandó adaptar los diálogos, escritos en el dialecto guipuzcoano del euskera, al resto de los dialectos literarios de la época –vizcaíno, labortano y suletino– y traducirlos también al francés⁶⁰. Recordemos que la idea de adaptar estos diálogos a los dialectos de otras zonas vascoparlantes aparecía ya en la memoria presentada por Iturriaga:

¿Quién sabe si de esta hermandad, buena correspondencia y armonía, en que pusiéramos a las dos lenguas, que hasta ahora han sido enemigas irreconciliables, resultará que entrando la castellana por todo este país a paso franco sin inconveniente de ningún género, y sí con muchas ventajas de la vascongada, hará también ésta por su parte la reconquista de aquellos pueblos, donde hoy se halla agonizando, y en momentos de expirar? A este fin sería preciso invitar a las Diputaciones, a que corresponden aquellos pueblos, a adoptar el método de que se trata acomodando el bascuence de los libritos referidos a sus respectivos dialectos y teniendo cuidado de conservar la misma terminología, para que fuese generalizándose en las diferentes provincias y haciéndose de este modo más inteligible nuestra lengua en todas ellas. (Pág. 159)

Esta versión, con el título *Dialogues basques: guipuscoans, biscariens, labourdins, souletins. Accompagnés de deux traductions, espagnole et française*⁶¹, presenta los diálogos en dos grupos de tres columnas: en el primero, en dialecto labortano, en francés y en suletino; en el segundo, en guipuzcoano, castellano y en dialecto vizcaíno. La ordenación se realiza, pues, según el eje pirenaico. La versión vizcaína corrió a cargo del escritor y sacerdote José Antonio Uriarte (1812-1869), la labortana del escritor Jean Pierre Duvoisin (1810-1891) y la suletina del también escritor y sacerdote Emmanuel Inchauspe (1815-1902).

Denunció la gravedad del retroceso que estaba experimentando el idioma y reforzó el prestigio que estaba adquiriendo el euskera, financiando las cantidades necesarias para su investigación y la publicación de trabajos y aportando el impulso necesario para que los vascófilos se reuniesen y coordinasen sus actividades (Aizpuru 2001: 29).

Sobre él véanse, entre otros, la ficha biobibliográfica realizada por Georges Lacombe (1907: 161-166), así como los trabajos de Riezu (1958) o Villasante (1979). Asimismo, en su tesis, Gómez (2007) realiza un estudio sobre las discusiones lingüísticas en el entorno de Bonaparte.

⁶⁰ En la contraportada de la obra se hace referencia a la implicación de Louis Lucien Bonaparte en la publicación de los diálogos, en la advertencia firmada por W. H. Billing: «I CERTIFY that this book was printed by me in the house of His Highness the PRINCE LUIS-LUCIEN BONAPARTE, and that the number of copies impressed amounted to two hundred and fifty-one, one of which is printed on large and thick paper».

⁶¹ Esta edición aparece en los catálogos de Allende Salazar (n. 466), Sorraín (n. 589.b), Vinson (n. 232.b), y la *Eusko Bibliographia* de Bilbao. En 1978 se publicó edición facsímil de la obra en la editorial Hordago (San Sebastián). Se realizó asimismo una edición facsímil de parte de ellos, con el título *Diálogos euskéricos guipuzcoanos y vizcaínos con versión castellana* (La Gran Enciclopedia Vasca, Bilbao, 1972).

2.4. RECAPITULACIÓN

La figura de Agustín Pascual Iturriaga destaca principalmente por su interés y por su labor para mejorar la educación en las escuelas vascas, además de por su afán por impulsar el uso del euskera, frente a su retroceso en el territorio vasco. Buena prueba de ello es la escuela que fundó –junto con su hermano y Larrarte– en su pueblo natal, centro que al parecer obtuvo cierto renombre dentro y fuera de la provincia guipuzcoana. Además, el prestigio que adquirió como pedagogo suscitó el interés de la Diputación de Guipúzcoa, que le encargó la selección y elaboración de materiales didácticos durante el Trienio Liberal. Más adelante, tras las Juntas Generales celebradas en 1830, fue escogido para la realización de un plan de revitalización de la lengua vasca, proyecto que tuvo una buena acogida dentro de las instituciones, a pesar de que finalmente no pudo ser llevado a cabo. Su relación con algunas de las personas más influyentes de la provincia habría ayudado además a este trato de favor por parte de las autoridades guipuzcoanas. No obstante, los conflictos de la turbulenta centuria decimonónica también afectaron a la vida del pedagogo: tuvo que abandonar su Hernani natal en varias ocasiones, primeramente tras el fin del Trienio Liberal, y después, con el comienzo de la Guerra Carlista. A la vuelta del exilio, se dedicó, entre otras tareas, a la labor de publicación de los textos educativos bilingües que había preparado así como de las *Fábulas*, obra en verso escrita en euskera.

Sus escritos, la memoria presentada en la Sociedad de Fomento y la correspondencia con Iztueta son un claro reflejo del pensamiento de Iturriaga frente a la situación lingüística del territorio vasco. Siguiendo a Zalbide (2007), quien realiza un detallado estudio del informe de Iturriaga desde una aproximación sociolingüística⁶², a continuación repasamos y reordenamos brevemente las ideas del pedagogo guipuzcoano. Si comenzamos con la exposición del contexto lingüístico que realiza Iturriaga, se puede observar que nuestro autor se centra en describir la situación de la lengua de las escuelas: afirma que la presencia del euskera se limita a la enseñanza de la doctrina cristiana, y que los alumnos tienen prohibido el uso de la su lengua materna en clase, por lo que su producción se limita a contextos informales. La educación, por

⁶² Para su análisis, Zalbide desarrolla una metodología en la que se examinan seis apartados: una aproximación descriptiva, que especifica el contexto sociolingüístico; la identificación de los cambios que se están llevando a cabo; el estudio de las causas que provocan esos cambios; las perspectivas para el futuro, si se sigue por el mismo camino; las actitudes de los hablantes frente a la situación sociolingüística; y, por último, el procedimiento que se debe desarrollar o la planificación lingüística.

tanto, se realiza en castellano, que los niños no llegan a dominar adecuadamente debido a la ineficacia del método utilizado.

Aparte de esto, Iturriaga da cuenta de los cambios en la situación lingüística del territorio vasco, y como muchos otros, hace referencia al continuo retroceso de la lengua vasca. El uso mayoritario del castellano estaba avanzando paulatinamente, principalmente en Álava, Vizcaya y Navarra, como señala el pedagogo⁶³, aunque la realidad en Guipúzcoa era diferente, donde el euskera seguía siendo mayoritario, especialmente en los pueblos y las zonas rurales (cf. I, § 5.2). Cabía preguntarse, por consiguiente, cuáles eran las causas de este retroceso. Según Iturriaga, la razón fundamental para su declive y empobrecimiento se hallaba en las escuelas. Así las cosas, ¿cuáles eran las perspectivas de futuro? Iturriaga temía que, si no se llevaba a cabo ningún plan, el uso de la lengua vasca pudiera continuar disminuyendo, hasta llegar a su desaparición. Por lo tanto, para intentar defender la supervivencia de la lengua vasca, Iturriaga trató de crear un marco de convivencia entre las dos lenguas, de elevar el euskera al nivel de la castellana –o la francesa, en el País Vasco continental–, y para ello debía actuar en el lugar en que situaba el eje de la desaparición: la escuela.

Para llevar a cabo estas intenciones, Iturriaga desarrolló un proyecto lingüístico en el que presentaba fundamentos teóricos y prácticos. Según el pedagogo, el euskera no se podía recuperar únicamente mediante obras de apología a la lengua vasca, en las que se resaltase la perfección de dicho idioma; tampoco estaba de acuerdo Iturriaga, como hemos indicado, en que las características internas de una lengua fueran las que la hiciesen sobrevivir o desaparecer. Frente a la inevitable situación de convivencia con el castellano, y siendo consciente de la necesidad de conocer dicha lengua, el autor apostaba por trabajar para un escenario en el que hubiera espacio para las dos lenguas. Así pues, su propósito era formar a los jóvenes para que fueran capaces de manejarse en ambos idiomas, que conocieran la gramática, las nociones de aritmética y de ciencias naturales tanto en euskera como en castellano. Para garantizar la conservación se debía cultivar la lengua vasca y para ello, se debía ofrecer a los jóvenes una lengua fijada, que ayudara a su generalización y expansión por todo el territorio. Iturriaga pretendía, así, convertir la escuela en un instrumento de recuperación de la lengua vasca (cf. Zalbide 2007).

⁶³ «Pero veamos antes sus perniciosos efectos en aquellos pueblos de Vizcaya, Álava y Navarra confinantes con otros, donde tiene ya sentados sus reales la lengua castellana, y está en plena y pacífica posesión de su dominio» (pág. 154).

Ahora bien, aunque al comienzo contó con todo el apoyo de las instituciones guipuzcoanas, que aprobaron el proyecto, debido a los crecientes conflictos sociales – que derivaron en la Primera Guerra Carlista–, la determinación de fomentar la lengua vasca y, por tanto, de llevar a cabo el plan ideado por Iturriaga se fue diluyendo. Además, una renovación tan profunda podía contar con detractores, que jugaran en contra de la ejecución del proyecto⁶⁴. En este sentido, recordemos que el propio Iturriaga, en una de sus cartas a Iztueta relativa a la publicación de sus obras, hacía referencia a los «enemigos de nuestra lengua» que podía haber en la Junta de Inspección de Madrid, y los «enemigos de otra especie en la Junta de Inspección del País».

Por otro lado, y además de no haber podido publicar todos los materiales que tenía preparados, tuvo que llevar a cabo un cambio en el enfoque de sus textos, como apunta Zalbide (2007: 20). En un principio, los textos de Iturriaga tenían dos propósitos principales: fomentar el euskera –mediante la alfabetización y la educación de los alumnos en su lengua materna– y proporcionar a los niños un nuevo sistema para adquirir adecuadamente la lengua castellana. Sin embargo, tras su exilio, cuando trató de imprimir sus obras, dejó a un lado el primer objetivo: en su petición de apoyo a las Juntas Generales de 1844 para conseguir divulgación de sus textos, las presentó únicamente como método para facilitar la enseñanza de la lengua española.

A pesar de que otros autores –como Larramendi o Cardaberaz– habían hecho referencia anteriormente a la situación lingüística de las escuelas vascas y a los problemas del sistema educativo, uno de los aspectos más relevantes del pensamiento y de la obra de Iturriaga es haber desarrollado un proyecto concreto, haber elaborado los

⁶⁴ Zalbide (2007: 52 n. 163) señala que podía haber algunos maestros a los que no les interesara que el proyecto se llevara a cabo y cita, entre ellos, a Astigarraga. No se sabe si el de Segura estaba a favor o no del plan de Iturriaga, pero claramente, si el proyecto salía adelante, la divulgación de su *Diccionario manual* se vería afectada. Según Zalbide, Astigarraga difícilmente apoyaría un sistema que hipotecara su proyecto. Asimismo, el investigador indica que el plan de Iturriaga era «demasiado hermoso» para poder llevarlo a cabo tan fácilmente y en tan poco tiempo: no era posible cambiar un sistema escolar asentado durante siglos y construir una nueva realidad social (2007: 52). Desde la perspectiva actual, Zalbide (2007: 63) apunta tres limitaciones: presentó un excesivo optimismo, pues pensó que únicamente con su voluntad sería posible crear una nueva compartimentación para el castellano y el euskera, que asegurara la supervivencia de esta última lengua; valoró de forma desmesurada el papel de la escuela, a la que le concedía una capacidad demasiado amplia en la renovación de la sociedad; y, por último, no propuso un modelo para la nueva compartimentación sociofuncional entre las dos lenguas.

materiales para llevar a cabo dicho proyecto y haberlo trasladado a las instituciones de la provincia⁶⁵.

Los manuales didácticos que publicó no presentan grandes innovaciones frente a la tradición anterior, exceptuando la presencia de la lengua vasca en ellos. Hemos podido constatar que en la elaboración de dichos materiales destaca el influjo de las obras de Manuel de Larramendi, tanto en el *Arte*, para la codificación gramatical de la lengua vasca, como en el *Diccionario*, para el léxico presente en sus diálogos. Por último, se debe señalar la ausencia casi total de explicaciones y comentarios sobre teoría gramatical en su *Arte*, en el que se limita a ofrecer las correspondencias castellanas de las declinaciones y las conjugaciones, y a compilar una serie de oraciones compuestas, breves frases y refranes de una forma notablemente desordenada. No obstante, como reflejo de su vocación educativa, sobresale su esfuerzo por la creación de contenidos escolares que se adaptaran a la realidad social para la que estaban destinados.

⁶⁵ Zalbide indica que otros pedagogos también trataron de desarrollar planes semejantes; el investigador cita a Astigarraga y a Eguren, y del otro lado de los Pirineos, a Jean-Baptiste Archu o a Hiriart, autores de gramáticas escolares vasco-francesas a los que nos hemos referido en el bloque I (§ 3.4.1).

3. JUAN MARÍA DE EGUREN Y MÚGICA (1828-1880)

Juan María de Eguren y Música, nacido en Elgueta (Guipúzcoa) en febrero de 1828¹, fue maestro de escuela e inspector de educación en las provincias de Guipúzcoa y Álava. Según se recoge en sus hojas de méritos y en su expediente, terminados los estudios de latinidad, cursó tres años de Filosofía en el Seminario conciliar de Coria, provincia de Cáceres, de 1842 a 1845. Desde 1848 a 1851 llevó a cabo los estudios de magisterio en la Escuela Normal Central de Madrid y, tras finalizarlos, ejerció la enseñanza en varias localidades de Cáceres entre 1851 y 1859², año en el que realizó y aprobó las oposiciones para el cargo de profesor de Escuela Normal. No obstante, finalmente fue nombrado inspector de primera enseñanza de su provincia natal por R. O. de 15 de diciembre de 1859 de acuerdo con el R. D. de 4 de julio de 1859 que modificaba la Ley Moyano (cf. I, § 3.3.2), y trabajó como tal durante varios años³.

En 1867 fue nombrado maestro de la Escuela Normal de Almería pero renunció a dicha plaza⁴, por lo que permaneció cesante hasta el triunfo de la revolución de septiembre de 1868 (I, § 3.2). El propio Eguren narra todo ello en una carta enviada al Ministro de Fomento, con fecha del 17 de octubre de 1868:

Juan María de Eguren, Inspector de primera enseñanza de Guipúzcoa en comisión, a V. E. respetuosamente expone:

Que después de haber obtenido una plaza de Maestro de escuela normal por oposición, fue nombrado Inspector de escuelas de esta provincia en Diciembre de 1859, con arreglo a las disposiciones legales entonces vigentes, habiendo desempeñado este destino a satisfacción del país y de las autoridades superiores hasta Julio de 1867, en que se vio sorprendido por

¹ Según la información que aparece en la copia de la partida bautismal, nació el día 22 de febrero. A pesar de que en la nota necrológica, que presentamos más adelante, se señala que nació en la localidad de Mondragón (Guipúzcoa), en varios de los documentos incluidos en su expediente –firmados por el propio autor– se indica que es natural de Elgueta.

Su expediente se encuentra en el Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares), caja 31/17944. Sobre este inspector, véanse también Dávila 1993, 1995b; Madariaga 2008: 605-608.

² De acuerdo a los documentos que hemos consultado, dirigió una escuela privada en Coria desde octubre de 1851 a 1852, y de octubre de 1852 a junio de 1853 fue maestro de escuela en Cilleros. Entre 1853 y 1855 ocupó la Cátedra de Matemáticas, Física y Química del Seminario Conciliar de Coria y en 1856 fue nombrado maestro de la escuela de superior de Torrejoncillo.

³ Como indica Dávila (1995b: 89), «el nombramiento de inspector se produce en aplicación de R. D. de 4 de julio de 1859 por el cual se disponía que los inspectores serían nombrados por el gobierno, “*teniendo en consideración las circunstancias de las mismas (Provincias Vascongadas)*”. Entre esas “circunstancias especiales” entraba precisamente el que el inspector conociese el euskara [...]».

⁴ Si atendemos a los informes que se hallan en su expediente, para renunciar a la plaza Eguren adujo que el clima de Almería «perjudicaría notablemente su quebrantada salud».

una Real orden que le trasladaba de Tercer Maestro de la escuela normal de Almería.

Como el exponente había desempeñado su destino mereciendo siempre sus servicios la aprobación superior hasta el extremo de elogiarle en diferentes comunicaciones oficiales por su celo y actividad, premiándole con un ascenso a la segunda sección en 1864, creyó que su inmotivada traslación al cargo de Maestro de la escuela normal de Almería, dotado con menos sueldo que la inspección podría interpretarse desfavorablemente al buen concepto que había merecido hasta la fecha, y en tal supuesto juzgó que no debía aceptar el nombramiento que se le remitió, que por esta razón renunció elevando al efecto una exposición al S^{or}. Ministro del ramo.

Desde entonces ha permanecido cesante hasta el día 3 del actual en que tuvo la honra de ser nombrado en comisión para desempeñar su anterior destino por la Junta revolucionaria de Guipúzcoa, que tomó esta resolución al derogar la ley de primera enseñanza de 2 de Junio último en uno de sus primeros acuerdos.

El exponente, Exmo. S^{or}., agradeció profundamente la señalada muestra de reconocimiento a sus servicios que acababa de darle aquella popular corporación en los momentos de ejercer las salvadoras y elevadas funciones de la soberanía popular que tan dignamente representa, y continúa ejerciendo actualmente el cargo de Inspector que desempeñó con el mejor deseo y aceptación del país [...].

Y deseando continuar presentando sus servicios en el ramo y creyéndose con derecho para la reposición en su destino,

Suplica a V. E. se digne nombrarle Inspector de primera enseñanza de esta provincia, comprendido en la segunda sección como lo estaba cuando cesó en sus funciones [...].

Parece que Eguren finalmente consiguió sus propósitos, ya que el 26 de diciembre de 1868 volvió a su cargo de inspector de Guipúzcoa. No obstante, fue trasladado a Álava debido al decreto de incompatibilidades de 21 de mayo de 1874 –que impedía que estos funcionarios llevaran a cabo su trabajo en su provincia de nacimiento– a pesar de las numerosas cartas enviadas por el propio Eguren y las instituciones guipuzcoanas en las que se solicita al Ministro de Fomento que hiciera una excepción⁵. Como indica Dávila (1993: 113) el cambio de lugar se efectuó dos años más tarde, en 1876, después de varias prórrogas, como consecuencia de los conflictos carlistas. En 1877 solicitó la habilitación para obtener la plaza de tercer maestro de la Escuela Normal de Vitoria, con el argumento de que en 1859 había aprobado las oposiciones y que más tarde había sido nombrado maestro de la Escuela Normal de Almería. Según lo que hemos podido averiguar hasta el momento, parece que finalmente no se le otorgó dicha plaza.

⁵ Según señala Dávila, debido a este traslado, Eguren recuerda en una carta al Ministro de Fomento que su remplazo por otro inspector que desconozca el euskera y las particularidades del territorio no favorecerá «los intereses de la enseñanza» (1993: 113).

Tras haberle sido concedida una licencia de cuarenta y cinco días por enfermedad, como se indica en un oficio de la Dirección General de Instrucción Pública de julio de 1878, en mayo de 1879 Eguren presentó su dimisión al cargo de inspector debido a problemas de salud, que fue admitida en junio de 1879⁶. Falleció en Vitoria en octubre del año siguiente, como se recoge en el número de 1880 (T. I) de la revista *Euskal-Erria*, cuya nota necrológica incluimos a continuación⁷:

A las siete y media de la mañana del día 4 del corriente, falleció en Vitoria, víctima de larga y penosa enfermedad, el Sr. D. Juan María de Eguren.

Inspector de 1.^a enseñanza durante largos años, en esta provincia y en la de Álava, el Sr. Eguren había publicado, además de varias otras obritas destinadas a las escuelas de primeras letras, un *Diccionario manual* o *Vocabulario vasco-castellano*; un *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas*, con varios ejercicios prácticos sobre la declinación y conjugación, y diferentes temas para ejercitarse en la conjugación y un *Diccionario manual castellano-vasco*, que durante muchos años han sido empleados en las escuelas con bastante aceptación, agotándose varias ediciones.

El Sr. D. Juan María de Eguren (Q. E. P. D.) era hijo del Valle real de Léniz, creemos que de la villa de Mondragón, patria de Garibay. (*Euskal-Erria* 1880: 157)

Aparte de los datos contenidos en el expediente de Eguren, algunas de las publicaciones periódicas de educación de la época nos dan cuenta del trabajo de Eguren y de sus obras, además de su interés por la mejora de la educación. Por ejemplo, en el número 3 del año 1.^o (23 de febrero de 1864) del *Anuario de primera enseñanza* de Tarragona, se recoge la siguiente información:

El celoso Inspector de GUIPÚZCOA, D. Juan María Eguren ha formado un *Plano especial que determina la situación topográfica de las Escuelas de*

⁶ Eguren solicita que sea aceptada su dimisión, en una carta dirigida al Ministro de Fomento, con fecha de 16 de mayo de 1879:

A V. E. atentamente expone [el firmante, es decir, Eguren] que los achaques contraídos durante el largo tiempo que ha desempeñado su destino han quebrantado de tal manera su salud que hoy no puede atender a los deberes de su cargo como desearía, cuya circunstancia lamentable le pone en el caso de renunciar el destino como lo hace por la presente.

Esto también se recoge en el *Boletín de primera enseñanza* de Gerona del 20 de julio de 1879: «leemos en un periódico madrileño que D. Juan María Eguren ha cesado en el cargo de Inspector de Álava, por efecto de las dolencias que venía sufriendo» (pág. 167).

⁷ La noticia de su fallecimiento también se encuentra en varias publicaciones periódicas dedicadas a la educación. Hemos hallado información sobre su muerte en el número 48 (27 de noviembre de 1880), año VIII, de *El magisterio balear. Periódico de primera enseñanza*; en el número 18 (3 de noviembre de 1880), año 1.^o, de *La unión. Periódico de primera enseñanza* de Teruel; y en el número 32 (15 de noviembre de 1880), año V, de la *Guía del Magisterio. Revista decenal de primera enseñanza* de Teruel. Como muestra, copiamos lo señalado en el *Magisterio balear*: «D. Juan María Eguren, antiguo ex-Inspector de primera enseñanza y autor de las plumas metálicas de corte español tan generalizadas en las Escuelas, ha fallecido en Vitoria. Dios haya acogido su alma en la mansión de los justos» (pág. 6).

*primera enseñanza*⁸ existentes en dicha provincia. Este notabilísimo trabajo es evidente prueba del interés del Sr. Eguren en el desempeño de su importante cometido. (Pág. 45)

En varias de estas revistas se presenta además como el inventor de las plumas metálicas: así aparece en el número 14 (25 de enero de 1865) del *Anuario de primera enseñanza* de Tarragona:

Hemos tenido el gusto de experimentar con muy buen resultado las plumas metálicas inventadas por el ilustrado inspector de Guipúzcoa D. Juan María Eguren, y las recomendamos a nuestros suscritores en la fundada inteligencia de que encontrarán su uso en extremo ventajoso. (Pág. 14)

Igualmente, en el número 5 de año VI (30 de noviembre de 1865) del *Boletín de Primera Enseñanza de la provincia de Salamanca* se incluye en la sección de anuncios uno dedicado a las «Plumas metálicas para enseñar la letra española en las escuelas por don Juan María Eguren, Inspector de 1.^a enseñanza». En él, se habla de la presentación al público de las plumas metálicas y de la aprobación por parte del maestro de caligrafía Antonio Castilla Benavides⁹, y se comentan las ventajas de su uso:

El Sr. Eguren en sus prospectos hace ver las ventajas de las plumas metálicas sobre las de ave, y entre otras espone las siguientes. Para que los niños progresen en la escritura es indispensable que tengan siempre la pluma bien tajada, lo cual es muy difícil en las escuelas de gran concurrencia, porque aún cuando el maestro tenga gran aptitud práctica para cortar plumas, son pocos los que pueden ocuparse en este trabajo cuantas veces sea necesario, y que es muy frecuente en los niños, perdiendo en esto un tiempo que se precisa para las correcciones. A los maestros que tengan cansada la vista, a los ancianos y a las más de las maestras no le [*sic*] es tan fácil cortar la pluma tan bien como conviniera, y para evitar todos estos inconvenientes en la enseñanza de la escritura el Sr. Eguren facilitó medios adecuados para preparar a los niños y niñas convenientemente en las escuelas con haber construido cinco plumas metálicas de un corte especial graduadas en sus dimensiones de una manera que se acomodan perfectamente a los diferentes pautados, distinguiéndose por el número que cada una lleva, desde el uno al cinco inclusive. Maestros de este capital han hecho también experimentos y ensayos con estas plumas y las han adoptado para sus escuelas por su bondad y economía en todos los conceptos considerada. (Pág. 8)

⁸ El *Plano*, publicado en 1863 en la Litografía de F. Múgica (San Sebastián), aparece en el catálogo Allende Salazar (n. 1593).

⁹ Antonio Castilla Benavides fue maestro de caligrafía de Alfonso XII (1857-1885) cuando era Príncipe de Asturias. Es autor del *Curso completo de caligrafía general* (1864-1866) impreso en Madrid (Cotarelo y Mori 1913-1916: 204-205).

Según señala Dávila (1993), Eguren, de ideario liberal, llegó a ser nombrado Caballero de la Real Orden de Isabel la Católica en 1866, por su trabajo censal y estadístico en la provincia de Guipúzcoa, además de por su labor en el fomento de la enseñanza. Participó en la creación de más de cien centros educativos y en la construcción de sesenta locales nuevos para escuelas. Intervino asimismo en la fundación y también en la desaparición de la Escuela Normal de Maestras de Guipúzcoa, sita en Tolosa entre 1865 y 1869. Además, fomentó la asistencia de los niños a las escuelas y colaboró en los planes de reforma educativa realizados por la Junta de Instrucción Pública de San Sebastián¹⁰.

Durante los años que ejerció como inspector, parece que mantuvo una buena relación con las personas influyentes y las instituciones educativas, especialmente las de Guipúzcoa, si atendemos a lo que se expone en los informes que encontramos en el expediente de Eguren¹¹ y a los intentos de los organismos guipuzcoanos para que continuara con su labor en dicha provincia. No obstante, como señala Dávila (1993: 115) sus «relaciones con el magisterio vasco llegaron a ser conflictivas, no tanto por cuestiones lingüísticas, sino profesionales y políticas». El investigador hace referencia a los enfrentamientos entre los maestros liberales y los carlistas, estos últimos a favor de la enseñanza del euskera en las aulas vascas (cf. I, § 3.4.1). Menciona además la acusación en 1869 por parte de algunos maestros de que imponía el uso de sus propias

¹⁰ Así se indica en un oficio del Diputado General al Director General de Instrucción Pública, fechado el 29 de abril de 1874, en el que se da cuenta, por petición previa, de la conducta política y social de Eguren:

Este es un funcionario ilustrado, laborioso y recto y ha profesado siempre y profesa las ideas liberales: tal es la reputación que goza en esta ciudad como en el resto de la provincia, y faltaría a mi deber si no añadiese que a la asiduidad y celo del Sr. Eguren se debe en gran parte al notable desarrollo que ha formado en Guipúzcoa en estos últimos tiempos la instrucción pública.

¹¹ Véase, como ejemplo, un informe desde la Junta Provincial de Instrucción Pública al Ministro de Fomento de enero de 1869:

[...] Que dicho Sr. Eguren ha desempeñado su destino de la manera más satisfactoria desde que tomó posesión de él al fundarse la inspección en esta provincia, habiendo dado señaladas y repetidas pruebas de su grande actividad y celo perseverante por los adelantamientos de la enseñanza en el país, la cual ha progresado en él notablemente desde que este digno funcionario se dedicó a fomentarla con la inteligencia e incansable laboriosidad que constantemente ha empleado para conseguir los grandes y satisfactorios resultados obtenidos en este ramo importante de la administración.

Además, dicho Sr. Inspector se ha conducido siempre con el tacto y prudencia más dignos de elogio en sus relaciones con las Autoridades y funcionarios con quienes ha tenido que entenderse, así como también con las personas influyentes de los pueblos a quienes ha acudido en diferentes ocasiones para llevar a cabo mejoras en la enseñanza, habiéndose conquistado las simpatías y el aprecio público por su esmerado comportamiento en todos los casos y situaciones a que le ha conducido el cumplimiento de su deber, única mira de todos sus actos oficiales en los cuales ha manifestado siempre el sentimiento de la más estricta imparcialidad y severa justicia.

obras, con claros fines comerciales. Encontramos testimonios de este enfrentamiento con los maestros guipuzcoanos en varios de los documentos incluidos en el expediente de Eguren. En una exposición firmada por alrededor de cuarenta maestros, con fecha de 8 de febrero de 1869, se hace alusión a la parcialidad de sus informes de inspección, su «conducta moral poco ejemplar» y el establecimiento de lugares de venta de artículos escolares para su beneficio, y se solicita al Ministro de Fomento que traslade al inspector a otra provincia. Las quejas sobre Eguren y la defensa a su labor por parte de las autoridades se sucedieron durante meses, según los escritos que hemos consultado en su expediente. Las reclamaciones de los maestros fueron desestimadas por las instituciones educativas vascas, como se atestigua en varios oficios enviados al Ministro de Fomento¹².

Como hemos indicado en el primer bloque (I, § 3.3.2), en su trabajo como inspector se preocupó por asegurar el uso del castellano en las escuelas vascas, según prueban los informes que realizó en sus visitas a los centros guipuzcoanos, en los que se encuentran numerosas advertencias a los maestros para que hablen en castellano a sus alumnos así como recomendaciones para que se realicen ejercicios en dicha lengua (Dávila 1993: 118). Pero no se limitó únicamente a ello, sino que además elaboró varios textos para facilitar la enseñanza de la lengua castellana en los centros escolares, que tuvieron cierta difusión a juzgar por lo dicho en la nota necrológica que hemos presentado y por las ediciones y reelaboraciones que se llevaron a cabo. A finales de 1867 publicó el *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas*, aprobado por el Consejo de Instrucción Pública para su uso en las aulas y destinado a facilitar el aprendizaje del español a los alumnos vascos, fundamentalmente vascófonos. La obra, que obtuvo un gran éxito, contenía una nomenclatura vasco-castellana que se publicó de forma aislada al año siguiente con el título de *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano*. En 1876 realizó una reedición del *Método*, con el título *Diccionario vasco-castellano y método para enseñar el castellano a los vascongados*, en el que incluyó el vocabulario temático vasco-castellano reeditado ese mismo año. Además, imprimió por separado un diccionario alfabético, con el título de *Diccionario manual castellano-vasco*.

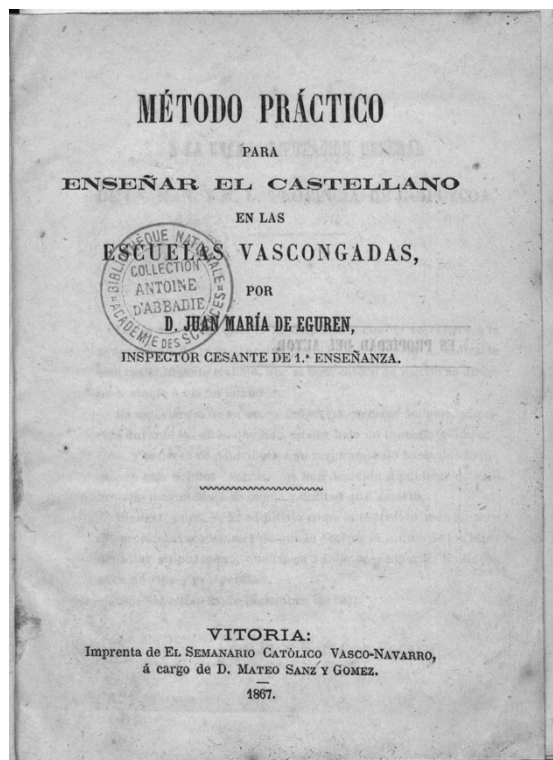
¹² En el expediente de Eguren conservado en el Archivo General de la Administración se incluyen varias cartas, informes y recortes de prensa sobre este conflicto, que parece que tuvo cierta trascendencia. El análisis pormenorizado de este enfrentamiento se escapa de los objetivos del presente trabajo, pero hemos incluido una breve selección de la correspondencia concerniente a la disputa en el anejo 2 (bloque V), a modo de ilustración.

Aparte de estos textos, y aprovechando los materiales bilingües ya creados, Eguren publicó además algunas obras para proporcionar los conocimientos básicos de la lengua vasca a los que visitaban el País Vasco: una *Guía-manual del lenguaje para uso de los viajeros en el País Vasco* (1868) y un *Manual de la conversación para uso de los que visitan el País Vasco* (1876). La *Guía-manual*, en cuya portada el autor aparece como D. J. M. E., está dividida en dos partes: la primera contiene la nomenclatura inserta en el *Método práctico*, con el orden de las lenguas cambiado —es decir, la primera columna en castellano y la segunda en euskera—; y la segunda incluye parte de las tablas de declinación insertas en el *Método*, la sección de las conjugaciones del verbo —sin cuadros sinópticos— y un apartado de «Diferentes formas de construcción», en el que se añaden diversos diálogos, frases de conversación y fragmentos de textos en dos columnas. Por su parte, el *Manual de la conversación* está formado por el diccionario alfabético publicado en 1876, algunas tablas de declinación, las tablas de conjugación de los verbos —sin cuadros sinópticos ni ejercicios prácticos— y un apartado de «Frases usuales y diálogos en castellano y vascuence», que coincide casi en su totalidad con el incluido en el texto de 1868. Este *Manual de la conversación* se publicó nuevamente en 1895, en la Imprenta de los Hijos de I. R. Baroja de San Sebastián.

Eguren es autor también de diversos materiales escolares, entre los que podemos destacar una serie de ejercicios para practicar caligrafía, el *Nuevo rayado de cinco reglas*¹³, que se recoge en la lista de obras y materiales aprobados para ser utilizados en las escuelas por la R. O. de 10 de marzo de 1865. El *Nuevo rayado de cinco reglas* aparece asimismo en la Circular de la Dirección general de Instrucción pública que incluye el «catálogo de libros y objetos aprobados para texto y uso de las escuelas de primera enseñanza» de 1 de enero de 1885 (Villalaín 2002: 118).

¹³ En varias cartas dirigidas a las autoridades educativas, Eguren había solicitado la aprobación de estos materiales para su uso en los centros escolares. Dentro de los documentos incluidos en su expediente se halla un ejemplar de estos ejercicios.

3.1. *MÉTODO PRÁCTICO PARA ENSEÑAR EL CASTELLANO EN LAS ESCUELAS VASCONGADAS* (1867)



*Imagen 7: Portada del Método práctico para enseñar el castellano
(Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-280)*

El *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas* se publicó por primera vez en 1867 en la imprenta de El Semanario Católico Vasco-Navarro de Vitoria¹⁴. La obra, de 232 páginas, está dividida en cuatro apartados, tras los textos preliminares: un vocabulario vasco-castellano, unos ejercicios prácticos sobre la declinación, unos ejercicios sobre la conjugación de los verbos y una sección con textos para practicar la traducción. Se incluye también una fe de erratas al final del texto. Como indica Dávila (1993: 116), el *Método* contó con la aprobación de las instituciones educativas, pues fue aceptado por el Consejo de Instrucción Pública para que fuera utilizado en las escuelas, hecho que probablemente contribuyó a que tuviera una mayor difusión.

¹⁴ El *Semanario Católico Vasco-Navarro* era una publicación de corte conservador y filocarlista que comenzó a editarse en la capital alavesa a finales de la década de los sesenta (Ortiz de Orruño 2005: 68). Sobre este semanario, véase Rubio 2003.

3.1.1. Paratextos

En la obra de Eguren se incluyen tres textos preliminares: un oficio dirigido a la Diputación General de Guipúzcoa (pág. III), un prólogo (págs. V-X), y un «Procedimiento que conviene seguir en las escuelas vascongadas para enseñar el castellano a los niños, y uso que al efecto debe hacerse de este libro» (págs. XI-XXIV). El primer texto, dirigido a la Diputación General de Guipúzcoa, es una dedicatoria de la obra escrita por el autor, debido a la predilección de la institución por la «propagación de la instrucción popular» (pág. I). En ella, señala las razones para la elaboración de su *Método*: la necesidad de las escuelas por este tipo de manual y la intención del autor intención para «contribuir a su mejoramiento».

El *Método* prosigue con un prólogo en el que Eguren explica la utilidad de enseñar el castellano en las escuelas de la provincia guipuzcoana. En él, al igual que sus predecesores, Eguren da cuenta del desconocimiento de la lengua española por parte de los escolares vascos –y principalmente los que viven en entornos rurales (cf. I, § 5.1; 5.2)– y las consecuentes dificultades que esto provoca en los centros educativos:

La inmensa mayoría de los niños que asisten a las escuelas de nuestro país no entiende el castellano, pues que en los pueblos rurales, que son los que forman parte de la hermandad guipuzcoana, solamente se habla el vascuence, con muy cortas escepciones, y aun en las poblaciones de más importancia no es todavía habitual la lengua castellana sino entre las personas cultas y de más instrucción. Así es que la masa general del pueblo guipuzcoano habla usualmente el vascuence y por consiguiente esta es la primera lengua que aprenden los niños.

Resulta, pues, que cuando empiezan a asistir a la escuela no entienden bien el castellano, y como en este idioma aprenden a leer, escribir y todos los demás ramos de la enseñanza, escepto la doctrina cristiana, no comprenden lo que leen y estudian, y el desarrollo intelectual, en el cual consiste la verdadera instrucción, es sumamente lento. De aquí el que los maestros tengan en las escuelas vascongadas mucho más trabajo en el ejercicio de su penosa misión [...]; por consiguiente no progresa como debiera la enseñanza popular. (Pág. VI)

Así pues, según este inspector, para la correcta educación de los alumnos «debe preceder a las demás enseñanzas la de la lengua castellana», diferenciándose de las propuestas de Astigarraga o Iturriaga, que planteaban que se educara primeramente en lengua vasca. De otro modo, los habitantes de estos lugares abandonarían el aprendizaje del castellano por las dificultades que hallan para ello, «contribuyendo esto poderosamente a mantener el *statu quo* que debemos combatir todos por cuanto medios

estén a nuestro alcance, si la humanidad ha de cumplir el alto fin del perfeccionamiento de su condición moral» (pág. VI). Pero el castellano no solo es útil en las escuelas, ya que Eguren –como Astigarraga, y también Iturriaga– hace referencia a su valor en varios ámbitos:

Mas no se limita a la escuela la necesidad de saber el castellano, porque el niño que hoy concurre a ella asistirá mañana a las aulas para seguir una carrera, ejercerá más tarde una industria o arte cualquiera que le obligará continuamente a ponerse en comunicación con personas estrañas al país, o se marchará a lejanas tierras a hacer fortuna [...].

Todos los vascongados que han tenido que concurrir a las universidades u otros establecimientos para hacer una carrera científica o literaria, saben prácticamente que por no entender bien el castellano no se han podido hacer notar muchas veces entre sus condiscípulos, ocurriendo en ocasiones frecuentes que aun con mejores disposiciones que estos han tenido que trabajar más que ellos para obtener iguales resultados. (Págs. VI-VII)

Como hemos señalado en el bloque anterior (I, § 3.2.1.1), Eguren alude asimismo al contexto histórico y social de la época para presentar sus argumentos, pues hace referencia a los trabajos de elaboración de vías férreas y de la llegada de trabajadores extranjeros como consecuencia del desarrollo económico de la provincia. Además de la evidente necesidad de comunicación con estos trabajadores, el inspector señala las ventajas profesionales que puede proporcionar el conocimiento del castellano:

Los artesanos e industriales de nuestro país tropiezan también desde los primeros pasos con esta gran dificultad, que han tocado muy de cerca cuando, con ocasión de los trabajos de la vía férrea que atraviesa la provincia, se han visto en la necesidad de hacer vida común por espacio de algunos años con los muchos artesanos y trabajadores de otros países que han concurrido a las obras de construcción. Hasta nuestro caseros y jornaleros que en gran número ha tomado parte en estas [...] han palpado la ventaja que tenían en sus negocios los que sabían hablar el castellano, pues algunos han debido mejores colocaciones a esta circunstancia únicamente. (Pág. VII)

El beneficio de aprender esta lengua es todavía mayor para «los que salen de su país natal» (pág. VIII), porque el desconocimiento del castellano les hace situarse en una posición más perjudicial con respecto al resto y tienen problemas para comunicarse con la gente. Pero la ignorancia del castellano es también perjudicial para «los mismos caseros que viven reducidos al estrecho círculo de su caserío», puesto que, según el inspector guipuzcoano, estos se ven obligados a que alguien les traduzca las cartas y documentos que reciben o encuentran dificultades cuando salen de su pueblo para

realizar diversas gestiones en la ciudad. Finalmente, Eguren alude a la ausencia de textos escritos en lengua vasca (cf. I, § 5.3):

Últimamente, los que no entienden el castellano se ven privados de uno de los más poderosos medios de progreso intelectual, cual es la lectura, por consiguiente, si para el buen desempeño de su cometido o para adelantar en un ramo cualquiera de las artes o de la industria quieren consultar una obra que trate de tales materias, carecen también de este recurso porque nada se escribe en vascuence. Fuera del pequeño recinto de nuestro país para nada sirve esta lengua, y son extranjeros por consiguiente dentro de su misma patria los que no hablan ni entienden el castellano. (Págs. VIII-IX)

Indicados, por tanto, los beneficios y la necesidad del conocimiento de la lengua castellana, Eguren hace referencia a la utilidad de su obra para conseguir ese objetivo. La explicación para el uso adecuado del texto se detalla en el apartado siguiente, titulado «Procedimiento que conviene seguir en las escuelas vascongadas para enseñar el castellano a los niños, y uso que al efecto debe hacerse de este libro». En él, Eguren comienza señalando que, dado que la enseñanza del castellano debe preceder a las demás, es necesario que el maestro dedique diariamente un rato a este cometido. El periodo de tiempo destinado a ello variará según las características del alumnado:

Bien podrá suceder que en unas localidades se necesite dedicar más tiempo que en otras a este objeto, porque en pueblos rurales [...], el castellano es mucho menos usual y conocido que en pueblos de más importancia que, por su situación, industria de que viven sus oradores y otras circunstancias, tienen más activa y frecuente comunicación con los que hablan este idioma. Por esta razón solo el maestro, teniendo en cuenta las circunstancias especiales de la localidad en que vive, puede apreciar con exactitud el tiempo que conviene invertir en los ejercicios que vamos a reseñar y la mayor o menor importancia que debe concedérseles, si bien los creemos muy convenientes aún en los pueblos crecidos en que los niños hablan el castellano, pues se observa que desconocen su significación de la mayor parte de las voces de que hacen uso. (Pág. XII)

Al igual que los autores ya examinados, Eguren juzga que el sistema utilizado anteriormente para que los niños aprendieran castellano no era el adecuado¹⁵, por lo que desarrolla un nuevo método para que se lleve a cabo esta enseñanza:

¹⁵ Eguren hace referencia a la prohibición de hablar euskera en las escuelas, al igual que Iturriaga, así como al castigo del anillo:

Se prohibía a los niños hablar en vascuence haciendo tomar un anillo al que incurriera en esta falta y castigando al fin de la semana al que lo tenía en su poder. Y como al mismo tiempo no se enseñaba en la escuela generalmente a hablar el castellano, resultaba que siempre había castigados el sábado, pues por más que el niño no quisiera incurrir en falta le era imposible evitarlo. (Pág. XII)

Considerada esta como una de las partes principales del programa de la escuela, se dividirán en cuatro grandes secciones todos los niños que concurren a ella, subdividiendo cada una de estas en el número de grupos que fuere necesario para que ninguno de ellos pase de diez niños. Al frente de cada uno de estos grupos se coloca un instructor con un ejemplar de este método en la mano, y recita las palabras comprendidas en el vocabulario núm. 1, en la forma en que van escritas, esto es, primero en vascuence y después en castellano, haciéndolas repetir a todos los niños del grupo con precisión y claridad, según que él las va diciendo. Solamente deben decirse diez o doce palabras, o el número de voces que en cada ejercicio de estos puedan aprender de memoria los niños, teniendo el cuidado de señalar con la mano al mismo tiempo las cosas que se espresan con dichas palabras, siempre que fuere posible, para que de este modo comprendan bien los niños su significación [...]. Este ejercicio debe durar en todos los grupos el tiempo que esté señalado para ello y ha de efectuarse diariamente, pues sin perseverancia y constante repetición no se consigue nada con los niños [...]. Luego que los niños hayan aprendido el grupo de voces que se ha fijado, se repite el ejercicio con otra igual cantidad de voces de las que siguen en el vocabulario [...]. (Págs. XII-XIII)

Así pues, según el «método Eguren»¹⁶, se debe comenzar dividiendo a los niños en cuatro secciones de un número reducido de alumnos, que coinciden con las cuatro partes en las que divide su obra. En el primer escalón del aprendizaje, los alumnos deben memorizar el vocabulario contenido en el primer apartado del manual, dividiéndolo en breves grupos de palabras, que sean capaces de retener. Eguren comenta que es conveniente que el maestro señale, a la vez que enseña el vocabulario, los objetos a los que hacen referencia estas palabras, técnica de aprendizaje mediante el apoyo de objetos que ya recomendaban Pestalozzi y sus continuadores (cf. I, § 4.1.3). Así, como señala García Aranda (2009: 111), «como muchos autores de la segunda mitad de la centuria, se sitúa entre los representantes del denominado método natural o directo». Afirma la investigadora que el inspector guipuzcoano combina así los métodos tradicionales para el aprendizaje de lenguas con ciertas innovaciones didácticas, en consonancia con su carácter reformista¹⁷.

¹⁶ Utilizamos la denominación empleada por García Aranda (2009).

¹⁷ Es interesante asimismo la inclusión en la obra de un procedimiento en el que se describa específicamente cómo se debe utilizar el repertorio léxico. En este sentido, podemos señalar que en el *Arte de hablar bien francés* (1781) de Chantreau –a quien sigue en algunos de los apartados de la nomenclatura, como se comenta más adelante– se añade en los preliminares una sección en la que explica el sistema con el que debe usarse su manual, con el título de «Método que el Maestro debe llevar en su enseñanza, y el Discípulo en su estudio» (págs. XVII-XX). En este «Método» se hace referencia a la tarea diaria que se debe seguir:

Luego que el Discípulo empiece a entender un poco las reglas elementales de la pronunciación, se dividirá su tarea diaria en tres repasos, dándole a estudiar. 1. una porción de las voces incluidas en la nomenclatura, o recopilación de las voces. 2. otra corta porción

Por otro lado, Eguren permite que el maestro elija si quiere seguir el orden en el que se encuentran los epígrafes o si desea modificarlo según crea conveniente, «con arreglo a la instrucción que tienen los niños de su escuela y a otras circunstancias especiales de esta» (pág. XIII), o que incidan en unos temas más que en otros. Además, hace referencia a la variación dialectal del euskera, pues señala que es posible que algunas voces incluidas en el repertorio sean diferentes en otros lugares de Guipúzcoa. El autor comenta que para la elección de una voz u otra se ha fijado en lo que «es más generalmente usual y mejor conocido en los varios distritos de esta provincia» (pág. XIV). Alude igualmente a la variación formal de las voces. Asimismo, según Eguren, el maestro debe procurar que los niños identifiquen los usos pertenecientes al euskera hablado con las formas del escrito:

Debe el maestro cuidar de que los niños palpen materialmente la diferencia que hay entre el vascuence que vulgarmente se habla y el que pudiera hablarse más en conformidad con el vascuence escrito. Así conseguirá que estos ejercicios comparativos y puramente prácticos, que tienen por objeto principal enseñar el castellano, contribuyan al mismo tiempo a mejorar el habla vascongada en su uso vulgar, pues por este medio podrán aprender fácilmente los niños las verdaderas voces vascongadas de algunos nombres y otras partes de la oración que desconocían completamente, rectificando también los errores a que el uso les hubiese acostumbrado respecto de las dicciones. (Págs. XIV-XV)

Por tanto, si bien la finalidad principal del texto es que los niños aprendan el castellano, mediante este método se consigue también que los alumnos mejoren su conocimiento de la lengua materna¹⁸, además de fomentar la corrección, desde un punto de vista prescriptivo. Objetivo este que también perseguía Iturriaga, como hemos señalado más arriba.

Después de que los niños aprendan de memoria el vocabulario, pasan a la segunda sección, en la que deben estudiar las declinaciones vascas y sus correspondencias en castellano:

de las frases familiares. 3. una lección regular del cuerpo de la Gramática, observando lo indicado arriba, de modo que caminando poco a poco por aquellas tres sendas, llegue al mismo tiempo a saber las reglas Gramaticales, las voces más usuales, para con ellas hacer oraciones, y aquellas frases introducidas por el uso en la conversación y trato de las gentes. (Chantreau 1781: XVIII).

La explicación sobre manera en la que se deben utilizar este tipo de materiales se incluye en algunos de los manuales de enseñanza de segundas lenguas, como señala Marcos Sánchez (2011: 907).

¹⁸ Como señala el propio autor, «no podemos ni debemos desatender este segundo fin los vascongados, porque tenemos en mucho nuestro idioma natal, cuyas excelencias han sido demostradas por personas muy competentes en la materia y están reconocidas por cuantos se han ocupado de ella» (pág. XV).

Estos ejercicios deben prolongarse hasta tanto que el niño pueda distinguir con seguridad y presteza cualquiera de los casos que se le digan aisladamente, repitiendo en el acto su equivalencia en castellano. Llegando este caso se le ocupará en declinar otros nombres y partes de la oración diferentes de los que están incluidos en estos ejercicios, que para este efecto les servirán de modelo, hasta que se habitúe a declinar fácilmente cualquier nombre. Entonces debe ejercitársele en declinar nombres acompañados de uno o varios adjetivos, advirtiéndoles de antemano que en esto basta agregar los artículos al último adjetivo, dejando los demás en la forma en que están, como por ejemplo: *paper zuri ederra, papel blanco hermoso*. (Págs. XV-XVI)

De nuevo, habla sobre la variación formal de las terminaciones vascas, y expone la solución aportada frente a este problema: comenta que se ha basado en el *Arte* (1729) de Larramendi y en la *Gramática vascongada* (1856) de Francisco Ignacio de Lardizábal¹⁹, pero que también tiene en cuenta las soluciones preferidas por el uso:

Lo que hemos dicho respecto de las voces comprendidas en el diccionario y las que están en uso en algunos puntos, debemos también advertir respecto de las terminaciones de los diferentes casos que hemos anotado en las declinaciones y las que se acostumbran en las localidades determinadas. Nosotros hemos seguido en estos ejercicios principalmente a lo que establecen en sus respectivas gramáticas vascongadas el Padre Larramendi y Don Francisco de Lardizábal, si bien hemos consignado también en algunos casos las terminaciones adoptadas por el uso. (Pág. XVI)

La tercera sección está dedicada al verbo, «una de las partes más principales de la oración» (pág. XVII). Después de que los niños se aprendan cada uno de los tiempos verbales en las diferentes conjugaciones, deberán practicar lo aprendido mediante diferentes ejercicios, similares a los que ofrece Eguren como modelo. Cuando los alumnos sean capaces de conjugar cualquier verbo con destreza, se les añadirán complementos para que comiencen a construir frases y oraciones. Como en los apartados anteriores, Eguren advierte de las diferencias en las formas verbales dentro de la provincia guipuzcoana y además, hace referencia a las variedad de soluciones en la codificación gramatical del verbo vasco. Por ello, aunque se haya basado en los textos de Larramendi y Lardizábal para la clasificación, afirma que presenta un paradigma más

¹⁹ El sacerdote guipuzcoano Francisco Ignacio de Lardizábal (1806-1855), al que nos hemos referido anteriormente (I, § 5.2; 5.3), es autor del *Testamentu zarreco eta berrico condaira* (Andrés Gorosabel, Tolosa, 1855), un compendio de la Historia Sagrada en vasco, y de la *Gramática vascongada* (1856), publicada de forma póstuma. Algunos trabajos recientes sobre la obra de Lardizábal son los de Gómez 2001 y 2009; Zalbide 2006; Zalbide y Muñoa 2006; Oyharçabal 2006; Mujika 2006, varios de ellos compilados en el estudio introductorio de la edición facsimilar de la *Gramática* realizada en 2006.

sencillo y que se asemeja en lo posible a la caracterización realizada por la Real Academia:

[...] solo haremos observar que si bien nos hemos atendido a los textos antes citados para escribir las conjugaciones, en vista de la gran variedad que establecen los escritores en la clasificación de los modos y tiempos, hemos adoptado la que consignamos en este método, porque además de parecernos más sencilla se acomoda también en cuanto es posible a la que usa la Real Academia española en su gramática castellana. (Pág. XVIII)

Tras haber aprendido las conjugaciones verbales y la declinación, los alumnos se hallan capacitados para elaborar oraciones breves y traducir frases del euskera al castellano, y «por consiguiente pueden ingresar ya en la cuarta sección que abraza los ejercicios de traducción, en los que deben ejercitarse empezando por verter el vascuence al castellano, en lo cual se encuentra siempre mayor facilidad» (pág. XIX). Proporciona para ello los modelos que se incluyen en el cuarto apartado, pero también recomienda el «Astete vascongado», es decir, la traducción al vasco del ya mencionado *Catecismo de la Doctrina Cristiana* de Gaspar Astete, texto utilizado habitualmente para la instrucción religiosa (cf. I, § 3.4.1). Después de que los alumnos hayan adquirido soltura en la traducción desde el vasco al castellano, se debe llevar a la traducción inversa, la cual resulta más difícil, según el inspector. Para ello, aconseja la «Historia Sagrada del abad Fleury»²⁰. Sugiere además que los propios maestros preparen otros textos, siguiendo ciertas indicaciones:

Se puede aplicar este mismo trabajo [de traducción] a otros trozos de castellano que al efecto se preparan previamente, procurando que la doctrina que contengan contribuya a que el maestro pueda suministrar siempre a los niños ideas nuevas y provechosas. De este modo conseguirá mantener siempre viva su atención educándolos a la vez que mejora su instrucción. (Pág. XXI)

Así pues, mediante el uso de estos textos se pretende conseguir, además del aprendizaje de lenguas, la instrucción moral y religiosa de los alumnos, de manera similar a lo que ya hemos visto en los tratados de Astigarraga e Iturriaga.

Por último, Eguren recomienda el repaso continuo de lo estudiado en las secciones anteriores y afirma asimismo que es necesario que a los niños se les hable en castellano dentro de la escuela y que solo se recurra al euskera para explicar algo que no

²⁰ Se refiere a la traducción al español del *Catéchisme historique, contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne* (París, 1679) del abad francés Claude Fleury (1640-1723), catecismo de gran popularidad que fue utilizado ampliamente en los siglos XVIII y XIX como texto escolar.

entienden. Aconseja también que se les manden traducciones que deben realizar en casa y que se anime a los niños a que utilicen el castellano fuera de los centros educativos, si bien el autor es consciente de las dificultades que ello conlleva en las localidades en las que apenas se habla esta lengua:

No desconocemos que es perdido parte del trabajo de este cuando se trata de localidades donde apenas nadie habla en castellano [...]. El maestro que se encuentra en una localidad de las indicadas circunstancias tendrá que esforzarse mucho más para obtener, tal vez, más escasos resultados que otro que se halla colocado en más favorables condiciones [...]. (Pág. XXII)

Los resultados de la utilización del método Eguren dentro de las escuelas de Guipúzcoa son positivos, si atendemos a lo que nos cuenta el autor, pues afirma que ha puesto en práctica su sistema en diferentes escuelas, obteniendo un buen rendimiento:

En varias [escuelas] de la provincia se han puesto en práctica estos ejercicios consiguiendo que los niños hablen el castellano en muy poco tiempo, aún en pueblos aislados y de labradores donde es muy poco conocido. Los resultados han sido constantemente satisfactorios siempre que el maestro ha tenido la asiduidad y perseverancia necesarias para llevar a cabo este procedimiento, haciéndolo habitual en su escuela [...].

Efectivamente, se observa que a medida que los niños van comprendiendo el castellano, el desarrollo intelectual se va haciendo cada vez más sensible y muestran una afición decidida por comprenderlo todo, lo que produce marcadamente un cambio tan considerable que los adelantos en todos los demás ramos de la enseñanza se hacen notar muy pronto, demostrándose así que tanto más gusto toman los niños a una cosa cuanto mejor la entienden, y que por consiguiente la enseñanza debe ser siempre todo lo racional que pueda. (Pág. XX)

El «Procedimiento» finaliza con una compilación que recoge las ideas principales que se han ido presentando a lo largo del texto:

De lo espuesto en este procedimiento resulta:

Que la enseñanza del castellano debe considerarse en las escuelas vascongadas como una de las partes más principales del programa.

Que conviene consignar en la distribución del tiempo y trabajo el que se ha de invertir en esta enseñanza.

Que para llevarla a cabo convendrá clasificar los niños en cuatro grandes secciones que podrán subdividirse en los grupos necesarios sin que ninguno de estos tenga más de diez niños.

Que cada uno de los grupos de la primera sección debe ocuparse en aprender de memoria la primera parte de este método que abraza el diccionario vasco-castellano, bien sea todo o bien la parte que el maestro crea más conveniente y necesaria; la segunda sección en los ejercicios prácticos sobre las declinaciones comprendidas en la segunda parte de este método; la tercera en los ejercicios de conjugaciones que constituyen la

tercera parte, y la cuarta en los ejercicios de traducción que abraza la última parte de este método. (Págs. XXIII-XXIV)

3.1.2. Primera parte. Vocabulario vascongado-castellano

La primera parte del manual de Eguren contiene un repertorio ordenado temáticamente, en dos columnas –la primera en euskera y la segunda en castellano– sin definiciones y que recoge parte del vocabulario de la lengua. Es, por tanto, una nomenclatura, que consta de 3496 entradas (según nuestro cálculo) repartidas en 78 epígrafes, que están a su vez reunidos en dos apartados: el primero de ellos incluye principalmente sustantivos –aunque encontramos, como indicaremos más adelante, otras clases de palabras– y el segundo se dedica únicamente a verbos. Ofrecemos seguidamente la lista con los epígrafes de la nomenclatura de Eguren, junto con el número de entradas de cada uno de ellos:

EPÍGRAFES	ENTRADAS
Partes del cuerpo humano	86
Los sentidos	11
Cosas de comer y beber	49
Verduras y legumbres	21
Carnes	21
Aves	18
Pescados	20
Frutas y postres	54
Animales y cosas que les pertenecen	131
Días de la semana	7
Meses del año y estaciones	16
Números	35
Números cardinales	42
Números ordinales	34
Números quebrados, colectivos y múltiples	30
El tiempo y su división	39
Diferentes épocas y festividades del año	26
Prendas de vestir	45
Telas	27
Cosas del tocador y joyas	25
Edades, situaciones y diversas circunstancias de la vida humana	64
Parentescos	44

Pesos, medidas y monedas	58
Cosas que pertenecen a los pueblos y a las casas	80
Cosas de la escuela	42
Muebles y menaje de una casa	47
Menaje de la cocina	32
Servicio de mesa	26
Criados y dependientes de una casa	17
Profesiones y oficios	31
Herramientas	22
Agricultura	43
Árboles	29
Flores	21
Caza	16
Pesca	14
Cosas que se consideran en el universo o mundo	24
Cosas que pertenecen al globo terrestre o a la tierra	47
El agua	38
Cosas relativas a la atmósfera; el aire, los meteoros	74
El fuego, los combustibles	29
Propiedades de los cuerpos	39
Dimensiones y formas de los cuerpos	72
Los colores	22
Propiedades del cuerpo humano	66
Accidentes, enfermedades y dolencias del cuerpo	130
Remedios, operaciones y asistencia a los enfermos	44
Juegos y ejercicios de recreo	40
Ciencias y artes: sabios y artistas	53
Pintura	31
Música	35
Sustancias vegetales	15
Sustancias minerales y piedras preciosas	39
Viajes, medios de transporte, caminos de hierro, buques de vapor	57
Marina y navegación	45
Comercio	56
Facultades del alma, cualidades morales, virtudes y vicios	253
Cargos públicos y dignidades temporales	58

Dignidades eclesiásticas	45
Cosas pertenecientes a la Iglesia	55
Cosas referentes al estado militar	77
Palabras de uso frecuente en la conversación	191
<i>Verbos</i>	
Acciones del hombre	19
Acciones relativas a la facultad de hablar	32
Acciones relativas a la vida	13
Acciones relativas a los alimentos, al vestido y al descanso	57
Acciones relativas al estudio y al entendimiento	64
Acciones que manifiestan amor y odio	48
Acciones relativas a los juegos de recreo y ejercicios	35
Acciones que espresan movimiento	42
Acciones que espresan obras o trabajos de mano	66
Acciones que se refieren a las operaciones de compra y venta	36
Acciones relativas a la curación y asistencia de los enfermos	22
Acciones que se refieren al culto divino	18
Acciones que se refieren al estado atmosférico, al bueno o mal tiempo	18
Acciones que se refieren a la casa habitación	17
Acciones que se refieren al arte militar	42
Acciones que espresan castigos y penas	9
<i>Total</i>	3496 ²¹

Tabla 11: Nomenclatura del Método práctico (1867)

Como se puede observar, los epígrafes en los que se divide el repertorio no son originales, ya que son muy similares a los que encontramos en otras nomenclaturas. No obstante, como indica Alvar Ezquerro (2013: 598), algunos de ellos reflejan los avances tecnológicos, como el dedicado a los «Viajes, medios de transporte, caminos de hierro, buques de vapor», si bien ese investigador señala que este tipo de epígrafes aparecen también en otras nomenclaturas del periodo. Destacan también los epígrafes relacionados con la educación –los dedicados a los números, a las operaciones

²¹ El número total que proporciona Alvar Ezquerro (2013:595-597) difiere del nuestro, pues cuenta 3347, ya que en el epígrafe de «Cosas que pertenecen a los pueblos y a las casas» recoge 82 entradas y en el de «Palabras de uso frecuente en la conversación», 89. Sin duda se debe a un error a la hora de anotar las cifras, ya que en el resto de los epígrafes son coincidentes, y la diferencia en el primero de esos epígrafes es demasiado amplia.

aritméticas, acciones del estudio, las cosas de la escuela– que ponen de manifiesto el destinatario principal de los manuales, además del trabajo de Eguren como inspector de enseñanza. Estos epígrafes tampoco son originales, pues, dado el carácter didáctico y escolar de este tipo de repertorios, están presentes en gran parte de las nomenclaturas anteriores²².

Por otro lado, y a pesar de que muchos de los epígrafes de la nomenclatura no coincidan y de que la ordenación sea diferente²³, en el apartado verbal se observa cierta semejanza con el contenido del repertorio incluido del *Arte de hablar bien francés* de Chantreau. Observemos, como muestra, el epígrafe dedicado a las acciones relativas a los juegos en ambas obras:

CHANTREAU (1781:8)	EGUREN (1867: 117-118)
ACCIONES DE DIVERSIÓN Y JUEGO &C.	ACCIONES RELATIVAS A LOS JUEGOS DE RECREO Y EJERCICIOS.
Divertirse	Divertirse
Recrearse	Recrearse
Cantar	
Baylar	Bailar ²⁴
	Tocar el piano
Tocar instrumentos	Tocar un instrumento
Jugar	Jugar al villar
Perder	Jugar a los naipes
Apostar	Apostar
Aventurar	Ganar
Ganar	Aventurar
	Perder
Dar el desquite	Desquitarse
Quedar en paz	Quedar en paz
Barajar	Barajar
Alzar	Alzar
	Dar las cartas
Descartar	Descartar
Fallar	Fallar
Renunciar	Renunciar
Trionfar	Triunfar

²² Como ejemplo, epígrafes relacionados con el ámbito escolar aparecen ya en algunas nomenclaturas del siglo XVI (cf. García Aranda 2003).

²³ La ordenación de Chantreau es teocéntrica, a diferencia de la disposición antropocéntrica de Eguren. Asimismo, hallamos epígrafes en el manual del guipuzcoano que no se encuentran en la obra de Chantreau, y viceversa. Recordemos además que la nomenclatura hispano-francesa se divide en adjetivos, sustantivos y verbos. En cuanto a las propias entradas, si bien gran parte de ellas coinciden, el orden es generalmente diferente.

²⁴ Colocamos enfrentadas las entradas coincidentes para que se aprecie la similitud de dichas nomenclaturas.

Coger la baza	Ganar las bazas
Pasar	Cojer
Ganar las bazas	Pasar
Hacer burlas	Chancearse
Chancear	Burlarse
	[...]

Tabla 12: Comparación entre Chantreau (1781) y Eguren (1867)

Por lo tanto, es muy posible que aunque Eguren no se limitara a reproducir y resumir la nomenclatura de Chantreau, como habían hecho Astigarraga o Jáuregui anteriormente, sí que se sirviera de ella –o de alguna otra obra heredera de la hispano-francesa²⁵– para elaborar su repertorio, y principalmente para el apartado dedicado a los verbos.

La primera parte de la nomenclatura de Eguren destaca por su heterogeneidad, pues se insertan en ella diferentes clases de palabras: se incluyen principalmente sustantivos, pero hallamos verbos y adjetivos intercalados por el repertorio. Además, en el epígrafe de «Palabras de uso frecuente en la conversación» se añaden adverbios, conjunciones e interjecciones, junto con un grupo reducido de participios. Por otro lado, al igual que en la nomenclatura de Astigarraga –y en muchas otras– la inclusión de las entradas es asistemática en el vocabulario de Eguren. En cuanto a los sustantivos, se añaden en la columna castellana con artículo (definido o indefinido) o sin él, aunque predomina su aparición, probablemente como ayuda a los alumnos para que puedan reconocer el género de los sustantivos españoles. Por su parte, los verbos aparecen en la forma no finita, aunque también encontramos algunos verbos conjugados: por ejemplo, *truena, llueve, corre viento, hace calor, hace frío, nieva, hiela* en el apartado de «Cosas relativas a la atmósfera, el aire, los meteoros» (págs. 53-56). Muchos de estos se repiten, esta vez en infinitivo, en el apartado de los verbos, bajo el título «Acciones que se refieren al estado admosférico, al bueno o mal tiempo» (págs. 125-126).

Las entradas son simples en su mayoría, pero también hallamos compuestas, con el objetivo de aclarar y delimitar el referente. Así, se añaden sinónimos, como en «*lepoa*, el cuello, el pescuezo; *bacallaua*, el bacalao, abadejo; *adarra*, el cuerno, asta»,

²⁵ Hemos mencionado varias veces el éxito de la obra de Chantreau y de su influencia en la elaboración de manuales de enseñanza de segundas lenguas en esta centuria (I, § 3.3; § 4.1; II, § 1.1.1.3). En cuanto a las obras estudiadas, no parece probable que en este caso Eguren siguiera a Astigarraga, ya que la nomenclatura del pedagogo de Segura es mucho más reducida. Continuando con el ejemplo que hemos utilizado, si atendemos a los verbos relativos al juego, Astigarraga únicamente incluye *bailar, jugar, ganar y perder*.

«*deitzallea*, el llamador, aldaba», adjetivos –«*arrautz egosiac*, huevos cocidos; *arrautz prejitua*, huevos fritos; *picu onduac*, higos pasados»–, construcciones preposicionales como «*egazti arrapariac*, las aves de rapiña; *bizarlabanac*, las navajas de afeitar; «*gaueco maya*, la mesa de noche, *menastazco oslancay bat*, un instrumento de metal» además de otros complementos: «*datorren urtea*, el año que viene; *liga, bizca*, la liga para coger pájaros». La aparición de entradas compuestas se da igualmente en la parte vasca, por las razones anteriores pero también debido la variación dialectal que ya se había señalado en los textos preliminares: «*becoquia, copeta*, la frente; *cocotza, ocotza*, la barba; *narangeac, naranjac*, las naranjas»; *cuadroac, laurcainac*, los cuadros; *brasontzia, braseroa*, el brasero; *amirez escua*, la mano del almirez; *zacur amorratua*, el perro rabioso; *eche egaztiac*, las aves domésticas», entre muchos otros casos.

Asimismo, los problemas que conlleva la clasificación del léxico en apartados temáticos –subjettiva, pues responde a los criterios del autor– y las dificultades para la traducción de las lenguas dan pie a que hallamos algunas voces repetidas²⁶ o situadas en epígrafes que puedan resultar inusuales (cf. García Aranda 2009).

Como muestra de la nomenclatura, copiamos a continuación un fragmento del epígrafe de las «Propiedades de los cuerpos» (págs. 57-58):

GORPUTZAREN BEREQUIAC	PROPIEDADES DE LOS CUERPOS
Chularmentasuna, porosidadea	la porosidad.
Chularmentsua, porosua	poroso.
Pisutasuna	la gravedad.
Pisua	pesado.
Ariña	ligero.
Pisatu	pesar.
Naguitasuna	la inercia.
Naguia	inerte.
Eracardea	la atracción.
Eracarri	atraer.
Trincotasuna, densidadea	la densidad.
Trincatua	denso.
Beregoitztasuna, elasticidadea	la elasticidad.
Beregoitza	elástico.
Seta	la tenacidad.
Setatsua	tenaz.
Ichequigoa, cohesioa	la cohesión.
Berogarria	el calórico.
Beroa	caliente.

²⁶ Por ejemplo, encontramos *bostezar, hablar, gritar* en «Propiedades del cuerpo humano» y «Acciones del hombre».

Oztasuna	frialdad.
Frescoa	fresco.
Beregoitztasuna	la ductilidad.
Beregoitza	dúctil.
Gogortasuna	la dureza.
Gogorra	duro.
Biguñtasuna	la blandura.
Biguña	blando.
Cimeltasuna	la flexibilidad [<i>sic</i>]
Cimela	flexible.
Chingar botaria, electricidadea	la electricidad.
Chingartsua	eléctrico.
Aimbastuna, equilibrioa	el equilibrio.
Aimbastundu, equilibratu	equilibrar.
Imangoquia	el magnetismo.
Imanquemendu	magnetizar.
Muguiera	el movimiento.
Berdincaya, nivela	el nivel.
Berdindu, nivelatu	nivelar.
Berdintasuna	nivelación.

En la muestra se observa cierto orden dentro de los epígrafes, pues se encuentran organizados por pares de sustantivos y adjetivos, o sustantivos y verbos; lo mismo ocurre en otros apartados, como el de las «Facultades del alma, cualidades morales, virtudes y vicios».

Por otro lado, y como señala García Aranda, de forma consecuente a su método, Eguren separa las voces en pequeños grupos dentro de algunos de los epígrafes temáticos:

Eguren [...] dispone los materiales de acuerdo con el método de enseñanza del español que había diseñado, y como, según él, «solamente deben decirse diez o doce palabras, o el número de voces que en cada ejercicio de estos puedan aprender de memoria los niños», va agrupando las voces dentro de los epígrafes y separando cada grupo con un espacio en blanco. Es así como aprovecha las agrupaciones temáticas internas que pueden hacerse de los ámbitos designativos más amplios; por ejemplo, el epígrafe “Animales y cosas que les pertenecen” se desglosa en fieras, animales domésticos y reptiles, y en “Pesos, medidas y monedas” aparecen separadas con un espacio en blanco las medidas de los áridos y las de los líquidos. (2009: 119)

Como ya hemos adelantado, el epígrafe de «Palabras de uso frecuente en la conversación» recoge entradas de diversas categorías, como pronombres, adverbios, preposiciones (acompañadas o no de complementos) conjunciones e interjecciones, e incluso añade al final un reducido grupo de participios. Si bien se percibe cierto orden

atendiendo a las clases de palabras, el criterio de inclusión de las entradas es algo arbitrario. Las fuentes de este epígrafe no son claras, aunque en el caso de los pronombres, y especialmente en los grupos de conjunciones e interjecciones, parece muy probable que se haya basado en el contenido de la gramática de Lardizábal²⁷.

La sección dedicada a los verbos adolece de la misma asistematicidad de su precedente. Generalmente hallamos entradas simples, aunque también aparece un buen número de compuestas (*tener indigestión, dar de comer, echar de beber, hacer la cocina, mudarse de ropa*). Encontramos además voces que no son verbos, como *el descanso* en «Acciones relativas a los alimento, al vestido y al descanso», y repeticiones: *coger* (escrito también *cojer*) aparece en «Acciones relativas a los juegos de recreo y ejercicios», «Acciones que espresan movimiento» y «Acciones que espresan obras o trabajos de mano». De la misma forma que en la primera parte, en algunos de los apartados las voces se dividen en pequeños grupos; es el caso de la sección de «Acciones relativas a los juegos de recreo y ejercicios» (págs. 117-118), de la que copiamos un fragmento:

JOSTALDIETACO JOCUETA IBILIERAI DAGOZQUIEN EGUIERAC.	ACCIONES RELATIVAS A LOS JUEGOS DE RECREO Y EJERCICIOS.
Jostatu, divertitu.	divertirse.
Gozatu.	recrearse.
Danzatu.	bailar.
Piano ajo.	tocar el piano.

²⁷ La lista de conjunciones que incluye Eguren es prácticamente igual a la de Lardizábal, sin los ejemplos, y las interjecciones también coinciden – aunque de forma resumida – con las que ofrece el vascólogo. A su vez, se ha observado que Lardizábal podría haberse servido del *Diccionario manual* de Astigarraga para los apartados de las posposiciones (cap. VII) y las interjecciones (cap. IX) incluidos en la segunda parte de su *Gramática*. Aunque hay ciertas diferencias, especialmente en las posposiciones, la influencia parece evidente:

ASTIGARRAGA 1825: 41-42	LARDIZÁBAL 1856: 81
1. ^a ¡Ah <i>hombres crueles!</i>	¡Ah hombres crueles!
2. ^a ¡Ay <i>de mi!</i>	¡Ay de mí!
3. ^a ¡Chito, <i>a callar</i> , silencio!	¡Chito, a callar silencio!
4. ^a ¡Ea! sentémonos y comamos.	¡Ea! sentémonos y comamos.
5. ^a ¡Ha, <i>sí, ahora me acuerdo!</i>	¡Ea, vámonos!
6. ^a ¡He, <i>aquí!</i> ¡He <i>allí!</i> ¿He?	¡Ha, sí, ahora me acuerdo!
7. ^a ¡O <i>qué dolor tan terrible!</i>	¡He aquí! ¿He allí! ¡He!
8. ^a ¡Ola! ¿ <i>Quién está aquí?</i>	¡O señor!
9. ^a ¡Ta, ta, tate! <i>No te metas en asuntos ajenos.</i>	¡O qué dolor tan terrible!
	¡Ola! ¿quién está aquí?
	¡Ta, ta, tate! No vayas con aquel.

Instrumentu bat jo.	tocar un instrumento.
Trucoetan jocatu,	
billarean jocatu.	jugar al villar.
Cartetan jocatu.	jugar a los naipes.
Apostatu.	apostar.
Irabaci.	ganar.
Menturatu.	aventurar.
Galdu.	perder.
Quitarjtu.	desquitarse.
Berdiñean gueratu.	quedar en paz.
Barajatu, cartac nastu.	barajar.
[...]	[...]
Igaro.	pasar.
Chanceatu.	chancearse.
Burleguiñ.	burlarse.
Salto eguiñ.	saltar.
Corrica eguiñ.	correr.
Brincatu.	brincar.
Burruca eguiñ.	luchar.
Galopatu, laurincatu.	galopar.
Zaldiz ibilli.	montar a caballo.
Isquilimatu.	esgrimir.
Socan dantzatu.	bailar en la maroma.
Gimnasia eguiñ.	hacer gimnasia.
Habilidadeac eguin.	hacer habilidades.

3.1.3. Segunda parte: Ejercicios prácticos sobre la declinación

El apartado dedicado a la declinación comienza con una nota aclaratoria que alude a las diferencias tipológicas entre el euskera y el castellano, centrándose principalmente en las características del artículo vasco:

Para la mejor inteligencia de los ejercicios que siguen debe advertirse, 1.º: que así como en castellano se ponen delante del nombre los artículos *él, la, lo*, en vascuence el artículo *a* se pone después del nombre formando con este una sola palabra. Por ejemplo: *hombre* en vascuence es *guizon*, y poniendo el artículo *a* para que diga el *hombre* resulta *guizona*, donde se ve claramente que esta palabra es el resultado del nombre unido al artículo, como estas otras: *andrea*, la mujer; *burua*, la cabeza; *zaldia*, el caballo; en las cuales desaparece la terminación *a* si en vez del artículo se les agregan los pronombres, *bat, au, ori*; verbigracia: *andre bat*, una mujer; *buru au*, esta cabeza; *zaldi ori*, ese caballo: 2.º: que el artículo en vascuence solo sirve para distinguir los números y los casos y no para distinguir los géneros gramaticales, como en castellano, porque carece de estos el vascuence; así es que se usa un mismo artículo para todos los géneros como se ve en los ejemplos anteriores.

En los ejercicios que siguen se observa también palpablemente cómo sirve el artículo²⁸ para diferenciar los números y los casos, pues se ve que tiene distinta terminación para cada uno de ellos [...]. (Pág. 129)

La explicación del primer punto es muy similar a la que ya habíamos encontrado en las obras anteriores, proveniente de Larramendi, y también está presente en la *Gramática vascongada* (1856) de Lardizábal. El comentario del segundo punto aparece igualmente en las obras de los vascólogos mencionados, por lo que es evidente que Eguren sigue en este caso los textos de estos autores, como ya había adelantado el propio inspector en el «Procedimiento».

Tras la nota, Eguren incluye varias tablas con la declinación del artículo, de los sustantivos *guizon* ‘hombre’ y *semea* ‘hijo’; los nombres propios *José* y *Martín*²⁹; los pronombres *ni* ‘yo’, *zu* ‘tú’, *hura*, *arc* ‘aquel, aquella’, *berori*, *berrorrec* ‘usted’, *nerea* ‘mío’, *au* ‘este’, *ori* ‘ese’, *auñe* ‘este mismo’, *oriñe* ‘ese mismo’, *hurañe* ‘aquel mismo’, *nerau* ‘yo mismo’, *cerori* ‘tu mismo’, *berau* ‘este mismo’, *nor* ‘quién’, *ceñ* ‘cuál’, *cer* ‘qué cosa’, *ecer* ‘algo, alguna cosa, nada’, *iñor* ‘algunao’, *norbait* ‘alguno’, *edoceñ* ‘cualquiera’, *bata* ‘el uno’, *bacoitza* ‘cada cual’, *bestea* ‘otro’ (con y sin artículo), *bat* ‘uno’, *bi* ‘dos’ (con y sin artículo). Las tablas que se insertan coinciden esencialmente con las que encontramos en la obra de Lardizábal³⁰, colocadas en el mismo orden, aunque con algunos cambios: *berori*, por ejemplo, aparece en distinto lugar en el texto del *Método práctico*. Copiamos como muestra la declinación del artículo (págs. 130-131):

²⁸ En el prólogo había hablado ya sobre el artículo, siguiendo lo expuesto por Larramendi y Lardizábal:

Para conseguir que encomienden los niños fácilmente a la memoria estas declinaciones debe hacerse que fijen mucho su atención en la del artículo, porque sabiendo bien esta no tienen más que agregarla a todas la demás palabras que quieran declinar, de lo cual aparece palpablemente la sencillez del mecanismo de las declinaciones vascongadas, que es una de las muchas singularidades dignas de admirarse en el antiguo *eusquera*. (Pág. XV)

²⁹ Recordemos que en euskera las marcas cambian, entre otras cosas, dependiendo de si el nombre es común o propio, o si termina en consonante o vocal.

³⁰ Eguren utiliza incluso los mismos nombres propios (José y Martín) que el autor guipuzcoano. Lardizábal completa, adapta y reordena el paradigma de las declinaciones presentado por Larramendi (cf. Gómez 2001, 2009).

Declinación del artículo.

Número singular.

Nominativo	a, ác.....	el, la.
Genitivo	aren.....	del, de la.
	arena.....	lo de él, lo de la.
	arenac.....	los de él, los de la.
Dativo	ari.....	a, a el, a la.
	arentzat	para el, para la
Acusativo (1) ³¹		
Vocativo (1)		
Ablativo	arequin.....	con el, con la.
	agatic.....	por el, por la.
	agabe, abague.....	sin el, sin la.
	[a}n, ean, agan.....	en el, en la.

Número plural.

N.	ac (2) ³²	los, las.
G.	en.....	de los, de las.
	ena, aena.....	lo de los, lo de las
	enac, aenac.....	los de los, los de
D.	ai.....	las
	entzat, aentzat.....	a, a los, a las.
A.	acquim aquin.....	para los, para las.
	acgatic.....	con los, con las.
	acgabe, acbague.....	por los, por las.
	etan, acgan.....	sin los, sin las.
		en los, en las.

El modelo para la codificación de la declinación es prácticamente igual al que presenta Lardizábal y, claro, muy similar al que hallamos en el *Arte* de Larramendi. Por tanto, Eguren se incluye dentro del grupo de autores que se sirven del sistema latino para la caracterización de la declinación vasca, de la misma forma que Iturriaga.

3.1.4. Tercera parte. Ejercicios prácticos sobre la conjugación de los verbos

El tercer apartado del *Método* de Eguren consta de unas tablas con la conjugación de varios verbos: el auxiliar *izan* ‘haber o tener’, el sustantivo *izan* ‘ser’, el

³¹ En nota a pie: «El acusativo y vocativo son como el nominativo primero y por eso no se ponen». La misma advertencia se hace en el *Arte* de Larramendi, como hemos señalado en el apartado de Iturriaga (II, § 2.2.1). Lardizábal, por su parte, no incluye el vocativo: «no pondré más vocativo, por que es como el acusativo o el nominativo primero» (1856: 6 n.1).

³² En nota a pie: «Este mismo artículo se usa también en singular con los verbos activos, pues el artículo a se usa con los pasivos y neutros. Aunque son iguales se diferencian en el acento, como se ve en la declinación de *guizon*». Esta explicación es semejante a la que encontramos en el *Arte* de Iturriaga, procedente de Larramendi (II, § 2.2.1).

verbo *jan*, *jatea* ‘comer’ y el neutro *etorri* ‘venir’, según su clasificación³³. Como afirma en el «Procedimiento», para la codificación del verbo se basa en la obras de Larramendi y Lardizábal, pero como consecuencia de la «gran variedad que establecen los escritores en la clasificación de los modos y tiempo»³⁴, Eguren decide ofrecer una caracterización diferente, simplificada, que se asemeja a la presentada en la *Gramática* académica. Aúna así las dos corrientes gramaticales. El paradigma verbal resultante que presenta Eguren es el que sigue:

INFINITIVO	MODO INDICATIVO	IMPERATIVO	MODO SUBJUNTIVO
Presente <i>Jan, jatea</i> <i>Comer</i>	Presente <i>Nic jaten det</i> <i>Yo como</i>	Tiempo presente ³⁵ <i>Jan ezazu zuc</i> <i>Come tú</i>	Presente <i>Nic jan dezadan</i> <i>Yo coma</i>
Pretérito <i>Jan izan</i> <i>Haber comido</i>	Pret. imperfecto <i>Nic jaten nuen</i> <i>Yo comía</i>		Pret. imperfecto absoluto 1.º <i>Nic jango nuque</i> <i>Yo comiera y comería</i>
Futuro <i>Jan bear</i> <i>Haber de comer</i>	Pret. perfecto próximo <i>Nic jan det</i> <i>Yo he comido o hube comido</i>		Pret. imperfecto absoluto 2.º <i>Nic jan nezan</i> <i>Yo comiese</i>
Participio de presente (gerundio de los gramáticos) <i>Jaten</i> <i>Comiendo</i>	Pretérito perfecto remoto <i>Nic jan nuen</i> <i>Yo comí</i>		Pret. imperfecto condicional <i>Nic jango (o jaten) banu</i> <i>Si yo comiera</i>
Participio de pretérito (participio pasivo de los gramáticos³⁶) <i>Jana</i> <i>Comido</i>	Pret. pluscuamperfecto <i>Nic jan izan nuen</i> <i>Yo había comido</i>		Pret. pluscuamperfecto absoluto <i>Nic jan izango nuen</i> <i>Yo hubiera y habría comido</i>
Participio de futuro <i>Jango duena</i> <i>Quien ha de comer</i>			

³³ La clasificación de los verbos es muy similar a la que hemos visto en Iturriaga (§ 2.2.2).

³⁴ De la diversidad de soluciones para la codificación gramatical del verbo vasco habla también Lardizábal en su *Gramática* (1856: 16):

Los Autores, que han escrito del idioma vascongado, no vienen acordes en fijar los modos del verbo. Cuatro dice el P. Larramendi en su *Arte* pág. 58, que son lo del nuestro. Once atribuye el Sr. Astarloa en su *Apología* pág. 151 : y en ocho se fija el P. Zavala en su *Verbo regular* pág. 2 : e yo siguiendo en parte a este último, pero consultando a la claridad, reduzco a cinco, que son *infinitivo, indicativo, imperativo, subjuntivo y condicional*, incluyendo en el subjuntivo el obtativo, y dejando los otros dos, potencial y consuetudinario, para el lugar en que se tratará de sus correspondientes conjugaciones.

³⁵ En el modo imperativo se hace referencia al tiempo presente. La idea de que este modo verbal expresa el presente se halla en la *Gramática* académica de 1870, así como en los textos de otros autores del periodo (Calero Vaquera 1981: 131).

³⁶ Entendemos que se refiere a la corriente gramatical hispánica, y principalmente a la académica, de cuya obra se sirve.

Gerundio de gen. y dat. <i>Jateco</i> <i>De comer o para comer</i>	Futuro imperfecto <i>Nic jango det</i> <i>Yo comeré</i>		Pretérito pluscuamperfecto condicional <i>Nic jan izan banu</i> <i>Si yo hubiera comido</i>
Gerundio de acusativo <i>Jatera</i> <i>A comer</i>	Futuro perfecto <i>Nic jan izango det</i> <i>Yo habré comido</i>		
Ablativo absoluto <i>Janic</i> <i>Habiendo comido</i>			

Tabla 13: Paradigma verbal del Método práctico (1867)

Eguren coincide tanto con la Academia como con Larramendi en la clasificación de la conjugación verbal en cuatro modos: infinitivo, indicativo, imperativo y subjuntivo. Sin embargo, dentro del modo infinitivo, la clasificación presentada por el inspector guipuzcoano es muy similar a la que encontramos en la obra de Lardizábal, heredera de Larramendi, como se observa en la siguiente comparación:

MODO INFINITIVO (Lardizábal 1856: 19)³⁷

Presente de infinitivo	comer	<i>jan, ja-tea.</i>
Preterito de infinitivo	haber comido	<i>jan-izan.</i>
Futuro de infinitivo	haber de comer	<i>jan-bear.</i>
Participio de presente	comiendo	<i>ja-ten.</i>
Participio de preterito	comido	<i>jan-a.</i>
Participio de futuro	quien ha de comer	<i>jan-go-duena.</i>
Participio de futuro compuesto	haber de haber comido	<i>jan-izango.</i>
Gerundio de genitivo y dativo	de, o para comer	<i>ja-teco.</i>
Gerundio de acusativo	a comer	<i>ja-tera.</i>
Ablativo absoluto	comido, o habiendo comido	<i>jan-ic jan-da, jan-ta, jan-eta.</i>

MODO INFINITIVO (Eguren 1867: 164)

Presente.	<i>jan, jatea.</i>	comer
Preterito.	<i>jan izan.</i>	haber comido
Futuro.	<i>jan bear.</i>	haber de comer
Participio de presente. (Gerundio de los gramáticos)	<i>jaten.</i>	comiendo
Participio de preterito (Participio pasivo de los gramáticos)	<i>jana.</i>	comido
Participio de futuro	<i>jango duena.</i>	quien ha de comer
Gerundio de genitivo y dativo	<i>ja-teco.</i>	de, o para comer
Gerundio de acusativo	<i>ja-tera.</i>	a comer

³⁷ La clasificación realizada por Larramendi (1729: 50) se ha incluido en § 2.2.2, tabla 10.

Ablativo absoluto	<i>jan-ic jan-da, jan-ta, comido, o habiendo comido jan-eta.</i>
-------------------	------------------------------------------------------------------------

Los tiempos verbales del modo indicativo coinciden con los incluidos en el *Arte* de Larramendi³⁸, que diferencia igualmente el presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto próximo, pretérito remoto, pluscuamperfecto, futuro imperfecto, y futuro perfecto³⁹. Asimismo, los tiempos verbales contenidos en el modo subjuntivo son una simplificación de los presentados por el jesuita (presente, imperfecto 1.º, 2.º y 3.º, imperfecto condicional 1.º, 2.º y 3.º, pluscuamperfecto absoluto 1.º y 2.º, pluscuamperfecto condicional 1.º, 2.º y 3.º y futuro condicional). Se puede observar, por tanto, que Eguren agrupa dentro de un mismo tiempo verbal algunas de las formas que Larramendi diferencia en varios apartados, aparte de otras modificaciones.

Tras las tablas, se añade una «Práctica de la conjugación con varios verbos activos», en la que se incluyen seis segmentos que se van repitiendo conjugados en los diferentes tiempos verbales, tanto en indicativo como en subjuntivo, como vemos en el siguiente ejemplo (págs. 172-173):

Modo indicativo.- Tiempo presente

Iscibitzen det plana bat.	escribo una plana.
Esaten dezu eguia	dices la verdad.
Icasten du leccioa	aprende la lección.
Amatzen degu virtutea	amamos la virtud.
Artzen dezute chocolatea	tomáis chocolate.
Edaten dute ura	beben agua.

Pretérito imperfecto

Esaten nuen eguia	decía la verdad.
Icasten cenduen leccioa	aprendías la lección.
Amatzen zuen virtutea	amaba la virtud.
Artzen guenduen chocolatea	tomábamos chocolate.
Edaten cenduten ura	bebíais agua.
Iscibitzen zuten plana bat	escribían una plana.

³⁸ Lardizábal, sin embargo, para la codificación verbal se basa principalmente en *El verbo regular vascongado del dialecto vizcaíno* (1848) del vizcaíno Juan Mateo Zabala, al que nos hemos referido en el capítulo anterior (§ 2). Sobre las fuentes utilizadas por Lardizábal para la elaboración de su obra, véanse Oyharçabal 2006 y Mujika 2006.

³⁹ Frente a la clasificación de la *GRAE*, que diferencia presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pluscuamperfecto, futuro imperfecto y futuro perfecto.

Después de este apartado, Eguren hace la siguiente advertencia:

Aunque en el precedente ejercicio no se pone más que una persona en cada tiempo correspondiente a cada uno de los seis verbos que entran en la combinación, conviene que se haga conjugar a los niños cada uno de estos verbos en todos sus tiempos y personas, para que así se ejerciten más en esta práctica, lo que es muy sencillo de realizar, puesto que conociendo el modo de conjugar una persona en cada tiempo se sabe cómo deben conjugarse las demás [...]. (Págs. 176-177)

A continuación, se añade una sección similar, esta vez con verbos mixtos⁴⁰: *vivir, morir, nacer, crecer, andar y engordar*. El procedimiento es el mismo que en el apartado anterior, pues introduce seis frases que conjuga en los diferentes tiempos del indicativo y el subjuntivo. Al final del ejercicio se vuelve a repetir el comentario explicando el sistema a seguir para practicar las formas verbales en el resto de las personas.

Posteriormente, Eguren añade una «Práctica de la conjugación del verbo regular en sus diferentes modos de regir», que comienza con unas advertencias sobre la formación del verbo vasco:

Los verbos regulares, así activos como mixtos, tienen en vascuence distintas terminaciones en su conjugación según los diferentes casos que ofrecen en su manera de regir, ya sea acusativo de singular o plural, con dativo o sin él, etc.

De aquí resultan las diversas conjugaciones que anotamos en los cuadros sinópticos que van a continuación, además de las que dejamos detalladas en los verbos *jan* y *etorri*, comer y venir, que corresponden al caso en que solamente rigen acusativo de singular [...].

En cuanto a los verbos irregulares debemos advertir: 1.º, que no tienen raíz de que formarse como los regulares, y por consiguiente son simples y no compuestos como estos. 2º Que por esta razón no guardan método en su conjugación, a escepción de determinados tiempo, y siendo muy grande el número de estos y el de sus diferentes inflexiones, solo con la mucha práctica y el uso frecuente pueden aprenderse⁴¹. (Págs. 182-183)

⁴⁰ Para Eguren, «se comprenden bajo la denominación de verbos mixtos los verbos pasivos y neutros, los cuales se conjugan todos anteponiendo diferentes modos de sus correspondientes infinitivos a estas inflexiones del verbo sustantivo *izan, ser*» (pág.164). En esto sigue a Lardizábal, que diferencia entre verbos activos, pasivos y neutros, pero engloba estos dos últimos en una misma denominación: «Estos verbos [pasivos y neutros] tienen unos mismos artículos, con los que, y los diferentes modos de infinitivo, se forman los tiempos: por cuya causa llamaré a ambos verbos indiferentemente *mistos*, de suerte que para este efecto divido todos los verbos *activos* y *mistos*» (Lardizábal 1856: 16). Nótese que este autor utiliza el término *artículo* para designar también a las formas verbales conjugadas (cf. Gómez 2001, 2007).

⁴¹ Eguren denomina *irregulares* a las formas sintéticas del verbo en euskera, al igual que Larramendi o Lardizábal, y también otros como Astarloa (cf. Gómez 2008b, 2008c).

Añade después unas notas sobre las variaciones en algunas de las formas verbales. Los tres cuadros sinópticos desplegables que inserta a continuación reúnen el paradigma verbal vasco con sus correspondencias castellanas: los dos primeros reflejan la conjugación del verbo activo y el tercero, la del verbo neutro⁴². Estos cuadros son muy similares, tanto en la estructura como en el contenido, a los que presenta Lardizábal en su *Gramática vascongada*. Eguren se sirve de las tablas del vascólogo de Zaldivia, aunque las adapta a su paradigma verbal, algo diferente al de Lardizábal, como ya hemos indicado. Así pues, Eguren presenta una caracterización del verbo mucho más completa que la de Astigarraga o Iturriaga, que apenas se refieren a la concordancia verbal vasca.

3.1.5. Cuarta parte

La cuarta parte está constituida por varios textos, a dos columnas, la primera en euskera y la segunda en castellano, recogidos en los siguientes epígrafes: «Frasas usuales en la conversación» (págs. 185-191), «Del tiempo» (págs. 191-193), «Agricultura» (págs. 193-198), «Animales útiles al labrador y sus productos» (199-202), «Insectos útiles» (págs. 202-204), «Otros animales» (págs. 204-210), «Higiene» (págs. 210-216), «Economía doméstica» (págs. 216-219), «Urbanidad» (págs. 219-222).

Por tanto, el apartado comienza con secciones que son muy habituales en los textos para la enseñanza de segundas lenguas, con frases para entablar una conversación o para hablar sobre temas habituales como el tiempo, como se observa en el siguiente fragmento (págs. 185-186):

CONVERSACIOAN USATZEN DIRAN ESAERAC

Bijoa Jaungoicoarequin
Egun on, Jaunac
Betor Jaungoicoarequin
Arratsalde on dezatela
Baita zuri ere
Egun on Jaincoac diela
Gau on dezatela
Agur, adisquidea
Berori servitzeco
¡Nola dago?
¿Guciz ondo, eta berori?
Ondo, etago novedade

FRASES USUALES EN LA CONVERSACIÓN

vaya V. con Dios.
buenos días, señores.
venga V. con Dios.
buenas tardes tengan Vdes.
felices las tenga V.
buenos días les dé Dios.
tengan VV. buenas noches.
a Dios, amigo.
para servir a V.
¿cómo está V?
¿muy bien, y V?
bien, no hay novedad particular,

⁴² El autor se centra en ofrecer las formas perifrásticas del verbo vasco (forma verbal no finita más una forma verbal finita de un verbo auxiliar).

particularric, Jaincoari esquerrac	gracias a Dios.
Alegratzen naiz	me alegro.
Esquerric asco	muchas gracias.
Atera deitzen dute	llaman a la puerta.
¿Nor da or?	¿quién está ahí?
¿Ceñ da?—Iñor ez.	¿quién es?—Nadie.
¿Nor etorri da?	¿quién ha venido?
Ezaguna ez dan jaun bat	un señor desconocido.
¿Cer nai du?	¿qué quiere?
Berorrequin hitzeguin nai du	quiere hablar con V.
¿Nola deritza berorri?	¿cómo se llama V?
¿Ez nau ezagutzen?	¿no me conoce V?
Ez naiz oroitzen une onetan	no recuerdo en este momento.
Garcia, Irungoa naiz	Soy Garcai [<i>sic</i>], el de Irún.
Ongui etorri dala	sea V. bien venido.
¿Cer du niri aguintzeco?	¿qué tiene V. que mandarme?
Cer deseaten du?	qué desea V?
Ez tet berori ezagutzeco honraric	no tengo el honor de conocer a V.
¿Gaztelaniaz hitzeguiten du?	¿habla V. el castellano?
Bai Jauna.—Ez Jauna	sí señor.—no señor.
Euscalduna naiz eta ez det aditzen	soy vascongado y no entiendo el
gaztelania	castellano.
¿Comprenditzen nau?	¿me comprende V?
Ez daquit eusqueraz hitzeguiten	no sé hablar el vascuence.
¿Cer da ori?	¿qué es eso?

Como se puede apreciar, al igual que en el vocabulario y los ejercicios incluidos en el apartado de conjugación verbal, las frases se dividen generalmente en breves secciones, de acuerdo con el método expuesto en el «Procedimiento».

Por otro lado, y de forma muy similar a lo llevado a cabo Iturriaga, Eguren incluye apartados con una temática dedicada a la vida rural. Además, estas secciones no se presentan en forma de diálogo, sino que son textos más extensos, de contenido instructivo, destinados tanto a practicar la traducción como a aleccionar al alumnado, de acuerdo con lo que había comentado en el «Procedimiento». Eguren añade además unos textos sobre la higiene, la economía doméstica y la urbanidad, como vemos en este fragmento (págs. 210-211):

Airea da icusten ezteguna baña alde gucietatia ingurutzen gaituen gauza bat; muguitzen danean eramaten dizquigu arropac eta gauza ariñac, eta orduan deritza *aicea*; baldin indar andiaz muguitu eta árbol eta echeac lurreratzen baditu ematen zayo *huracanaren* icena.

Quemear inguruco *aicea* da guciz goico *aicea*, ceña dan lurra ingurutzen duen *aicearen* ballera; alaco moduan non gucioc aince onen barrumpean vici guera, arrayac uraren urpean vici diran becela.

Aicea beti sartu eta irten dabill gure biriquetan eta oela arnas-eguten degu; augabe ecin vicico guiñaque, eta ala guciz gauza bearrecoa da chit aice garbian dagoan lecuán asnaseartzea.

Baserritar eta campoan vici diran gañeraco personac *aicea* librea dagoan lecuán arnasea artzen dute eta sano eta sendoac dira; eche chiqui eta guchi aizatzen diran lecuétan vici diranac, erri andiac diran becela, comunquiro colore charra daucate, eta gasocoyac dira.

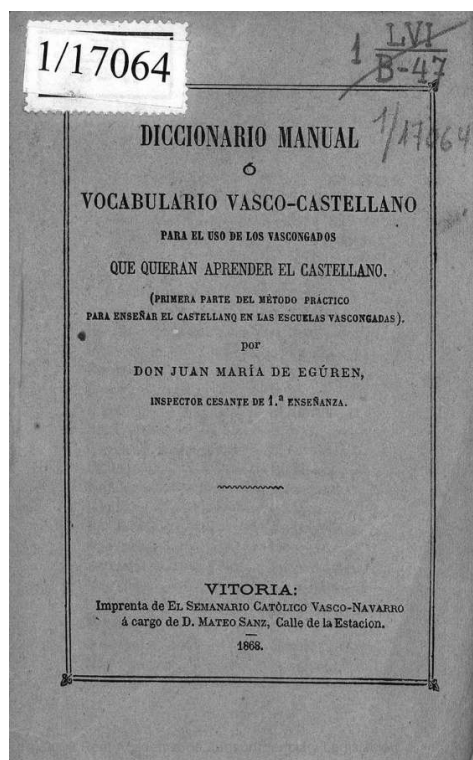
El aire es una cosa que no vemos pero que nos rodea por todas partes; cuando se mueve nos lleva la ropa y las cosas ligeras y entonces se llama *viento*, si se mueve con mucha fuerza y derriba los árboles y las casas se llama *huracán*.

Aire atmosférico es el aire de la atmósfera que es la masa o conjunto de aire que rodea a la tierra; de modo que todos vivimos dentro de esta atmósfera, como los peces viven dentro del agua.

El aire entra y sale continuamente en nuestros pulmones y de este modo respiramos; sin esto no podríamos vivir y por consiguiente es muy necesario que respiremos siempre aire muy puro.

Los caseros y demás personas que viven en el campo respiran el aire libre y son sanos y robustos; los que habitan en casas pequeñas y sitios poco ventilados, como las grandes ciudades, generalmente tienen mal color y son enfermizos.

3.2. *DICCIONARIO MANUAL O VOCABULARIO VASCO-CASTELLANO* (1868)



*Imagen 8: Portada del Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano
(Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, Madrid, 1/17064)*

El *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano para el uso de los vascongados que quieran aprender el castellano* se imprimió en Vitoria, en la Imprenta de El Semanario Católico Vasco-Navarro, en 1868. Como se indica en la portada, está constituido por la nomenclatura inserta en la primera parte del *Método práctico*⁴³. En el prólogo del *Método* se hacía alusión a la publicación de forma separada del vocabulario:

Aunque el presente método se destina especialmente a las escuelas de primera enseñanza, puede sin embargo ser de alguna utilidad, más principalmente esta primera parte, para el uso de los vascongados que quieran aprender el castellano. Por esta razón hemos hecho una tirada especial de ella que va segregada del resto de la obra. (Eguren 1867: IX)

El *Diccionario* presenta los mismos epígrafes que el vocabulario del *Método* y el mismo número de entradas. Atendiendo a lo que comenta Eguren y a los ejemplares que hemos consultado, parece que efectivamente se sirvieron de las mismas planchas del

⁴³ Como se observa en la imagen, entre paréntesis se informa de que es la «Primera parte del método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas».

Método para realizar una tirada autónoma de la nomenclatura, pues la paginación y la estructura coinciden, e incluso encontramos las mismas erratas⁴⁴.

3.2.1. Segunda edición (1876)

En 1876 se realizó una segunda edición reformada que se publicó en la Imprenta de Baroja, en San Sebastián. La nomenclatura presenta los mismos epígrafes que la contenida en la primera edición, si bien el dedicado a las «Palabras de uso frecuente en la conversación» se coloca al comienzo del repertorio. Asimismo, aunque el orden coincide esencialmente con el de la edición de 1868, el número de entradas es sensiblemente menor: según nuestra cuenta, las 3496 se reducen en esta ocasión a 3020. Incluimos seguidamente la tabla 14, en la que damos cuenta de los cambios en el número de entradas en cada uno de los epígrafes:

EPÍGRAFES	ENTRADAS
Palabras de uso frecuente en la conversación	192
Partes del cuerpo humano	78
Los sentidos	11
Cosas de comer y beber	40
Verduras y legumbres	19
Carnes	13
Aves	16
Pescados	20
Frutas y postres	54
Animales y cosas que les pertenecen	130
Días de la semana	7
Meses del año y estaciones	16
Números	35
Números cardinales	42
Números ordinales	34
Números quebrados, colectivos y múltiples	23
El tiempo y su división	31
Diferentes épocas y festividades del año	22
Prendas de vestir	44
Telas	26
Cosas del tocador y joyas	25

⁴⁴ Por ejemplo, hallamos escrito *flexibilidad* en la página 58, igual que en el *Método*, también *al cocina* por *la cocina* en la pág. 40, *marcar* por *mascar* en la pág. 111, *alegarse* por *alejarse* en la pág. 119, etc. Gran parte de ellas se recoge en la fe de erratas incluida al final de la obra.

Edades, situaciones y diversas circunstancias de la vida humana	62
Parentescos	41
Pesos, medidas y monedas	58
Cosas que pertenecen a los pueblos y a las casas	75
Cosas de la escuela	35
Muebles y menaje de una casa	47
Menaje de la cocina	29
Servicio de mesa	22
Criados y dependientes de una casa	16
Profesiones y oficios	30
Herramientas	22
Agricultura	43
Árboles	28
Flores	18
Caza	15
Pesca	13
Cosas que se consideran en el universo o mundo	20
Cosas que pertenecen al globo terrestre o a la tierra	44
El agua	33
Cosas relativas a la atmósfera; el aire, los meteoros	48
El fuego, los combustibles	25
Propiedades de los cuerpos	37
Dimensiones y formas de los cuerpos	61
Los colores	17
Propiedades del cuerpo humano	53
Accidentes, enfermedades y dolencias del cuerpo	88
Remedios, operaciones y asistencia a los enfermos	27
Juegos y ejercicios de recreo	27
Ciencias y artes: sabios y artistas	51
Pintura	23
Música	26
Sustancias vegetales	11
Sustancias minerales y piedras preciosas	31
Viajes, medios de transporte, caminos de hierro, buques de vapor	37
Marina y navegación	37
Comercio	46

Facultades del alma, cualidades morales, virtudes y vicios	216
Cargos públicos y dignidades temporales	54
Dignidades eclesiásticas	41
Cosas pertenecientes a la Iglesia	45
Cosas referentes al estado militar	71
<i>Verbos</i>	0
Acciones del hombre	16
Accion[es relativas a la] ⁴⁵ facultad de hablar	31
Acciones relativas a la vida	12
Acciones relativas a los alimentos, al vestido y al descanso	35
Acciones relativas al estudio y al entendimiento	41
Acciones que manifiestan amor y odio	40
Acciones relativas a los juegos de recreo y ejercicios	19
Acciones que espresan movimiento	44
Acciones que espresan obras o trabajos de mano	58
Acciones que se refieren a las operaciones de compra y venta	33
Acciones relativas a la curación y asistencia de los enfermos	16
Acciones que se refieren al culto divino	15
Acciones que se refieren al estado atmosférico, al bueno o mal tiempo	15
Acciones que se refieren a la casa habitación	12
Acciones que se refieren al arte militar	33
Acciones que espresan castigos y penas	8
<i>Total</i>	3029

*Tabla 14: Nomenclatura del Diccionario manual
o vocabulario vasco-castellano (1876)*

La supresión de las entradas no es sistemática, aunque se observan ciertas tendencias que se repiten. Así, se elimina una buena parte de los artículos compuestos que incluyen complementos y se deja la entrada simple, como se observa en el ejemplo, en el que presentamos un fragmento del epígrafe «Cosas de la escuela»:

⁴⁵ En el ejemplar consultado, sito en la Biblioteca Nacional de España (VC/49/2) falta lo incluido entre corchetes.

EGUREN 1867: 37	EGUREN 1876: 34
el estudio el papel blanco el papel rayado un pliego una mano de papel el cuaderno el libro la tinta el tintero la pluma la pluma de ave el corta plumas la pluma de acero	el estudio el papel un pliego el cuaderno el libro la tinta el tintero la pluma el cortaplumas

Tabla 15: Comparación entre las eds. de 1867 y 1876

Por otro lado, en el epígrafe «Cosas relativas a la atmósfera, el aire, los meteoros» se eliminan muchos de los verbos conjugados que hacen referencia a los fenómenos atmosféricos, pues ya se encuentran recogidos en el apartado de los verbos. Se suprimen igualmente varios verbos incluidos en la primera parte, en diferentes epígrafes, aunque no estén presentes en el apartado destinado a ellos. Se elimina además el sustantivo *descanso* que se había incluido en la sección verbal, al que ya nos hemos referido. Hemos de señalar, no obstante, que no se suprimen todas las entradas repetidas, pues volvemos a hallar *coger* en los tres epígrafes que hemos mencionado anteriormente.

3.3. *DICCIONARIO VASCO-CASTELLANO Y MÉTODO PARA ENSEÑAR EL CASTELLANO A LOS VASCONGADOS* (1876)

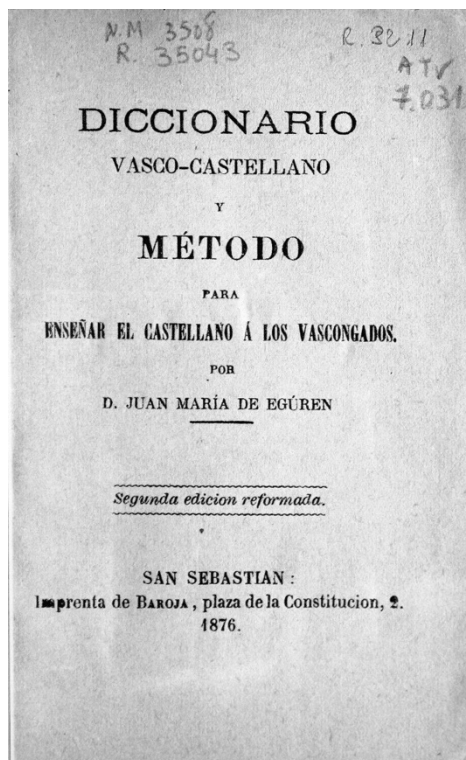


Imagen 9: Portada del Diccionario vasco-castellano
(Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 2082)

En 1876 se publicó una reedición del *Método práctico* en la Imprenta de Baroja de San Sebastián, con el título de *Diccionario vasco-castellano y método para enseñar el castellano a los vascongados*. El manual consta de 141 páginas, por lo que es considerablemente más breve que la primera edición de 1867. Así lo indica el autor en el prólogo de este *Diccionario vasco-castellano*:

Otras consideraciones de un orden superior, que no son de este lugar, abonan también nuestra opinión sobre la *conveniencia de generalizar el uso de la lengua castellana entre los vascongados*, habiéndonos afirmado cada vez más en nuestras creencias sobre el particular desde el año 1867 en que publicamos la primera edición de este pequeño trabajo que hoy aparece reformado como aconseja la experiencia y conviene a su objeto, disminuyéndose así notablemente el volumen de este libro [...]. (Pág. VII)

Esta nueva edición se divide en dos partes: la primera incluye la nomenclatura bilingüe vasco-castellana; y la segunda contiene una sección dedicada a la declinación

vasca, una sobre las conjugaciones de los verbos y varios textos en ambos idiomas para practicar la traducción.

3.3.1. Paratextos

En esta edición se elimina el oficio enviado a la Diputación General de Guipúzcoa y se reducen tanto el prólogo como el texto en el que se explica cómo se debe usar el manual, cuyo título se cambia: «Procedimiento para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas». El texto del prólogo contiene ciertas modificaciones menores, principalmente en la parte final, en la que se incluye el fragmento que hemos transcrito más arriba, así como una breve presentación del contenido del manual. En cambio, el contenido del «Procedimiento» se reduce notablemente, aunque la información incluida es prácticamente la misma. Se añade al final una nueva advertencia sobre la brevedad del método, apelando a la labor de los profesores, que sabrán suplir las faltas:

Para no aumentar el volumen de este libro tenemos que limitarnos a muy ligeras indicaciones sobre materia tan importante, pero como en esta clase de trabajos enseña mucho la práctica, el ilustrado criterio de los Profesores suplirá lo que falte, y una decidida voluntad vencerá fácilmente las dificultades que puedan ofrecerse en la práctica. (Pág. XIV)

3.3.2. Primera parte

En la primera parte de esta edición se incluye la misma nomenclatura que la publicada con el título *Diccionario manual o vocabulario castellano* en 1876, que hemos descrito más arriba (§ 3.2.1). Según hemos podido comprobar, tanto el orden como el número de entradas coinciden, así como la paginación. El *Diccionario manual* constituye, pues, una mera publicación independiente de esta primera parte del método, como ya se indicaba en la propia portada del repertorio.

3.3.3. Segunda parte

El segundo bloque contiene el resto de apartados en los que se dividía el *Método* de 1867; esto es, los destinados a la declinación, a la conjugación verbal y a la traducción.

3.3.3.1. Ejercicios de declinación

La sección dedicada a la declinación comienza con las advertencias que se incluían ya en el *Método práctico*, sin apenas modificaciones en el contenido.

Igualmente, las notas aclaratorias y la estructura de las tablas utilizadas para la clasificación de la declinación vasca son muy similares a las de la primera edición. Sin embargo, el número de tablas contenidas en este apartado se reduce considerablemente, ya que –aparte de la declinación del artículo, de los sustantivos *guizon* ‘hombre’ y *semea* ‘hijo’ y de los nombres propios *José* y *Martín*– únicamente se insertan las tablas de *ni* ‘yo’, *zu* ‘tú’, *hura*, *arc* ‘aquel, aquella’, *berori*, *berorrec* ‘usted, ese mismo’, *nor* ‘quién’, *ceñ* ‘cuál’, *cer* ‘qué cosa’. Al final del apartado se añade una nota en la que se explica cómo se deben declinar el resto de nombres y pronombres, siguiendo el modelo de los que se incluyen en el texto:

Todos los demás nombres y pronombres se declinan en vascuence como los anteriores, que pueden servir de modelo, pues para declinar otro cualquiera no hay más que agregarle las diferentes terminaciones vascongadas al artículo *el*, *la*, anotadas en la declinación de este. (Pág. 102)

A pesar de que la tendencia general en esta nueva edición del *Método* es la reducción de contenidos, Eguren añade en este apartado una nueva tabla, en la que da cuenta de la declinación en los casos en los que el nombre va acompañado con un adjetivo. Según el inspector, para ello «no hay más que agregar al último adjetivo los artículos correspondientes», como se aprecia en los ejemplos que aporta, de los que copiamos un fragmento (pág. 97):

Singular.

N.	buru garbi-a	la cabeza limpia.
G.	buru garbi-aren	de la cabeza limpia.
	buru garbi-arena	lo de la cabeza limpia.
	buru garbi-arenac	los de la cabeza limpia.
D.	buru garbi-ari	a la cabeza limpia.
	buru garbi-arentzat	para la cabeza limpia.
A.	buru garbi-arequin	con la cabeza limpia.
	buru garbi-agatic	por la cabeza limpia.
	buru garbi-agabe	sin la cabeza limpia.
	buru garbi-an	en la cabeza limpia.
	[...]	
N.	Eche andi polit-a	la casa grande bonita.
G.	Eche andi polit-aren	de la casa grande bonita.
D.	Eche andi polit-ari	a la casa grande bonita.

Una vez más, esta sección es muy similar a lo que presenta Larramendi en su *Arte*, en el que dedica un epígrafe a la «Declinación del nombre acompañado» (pág. 15-17), que comienza de esta forma⁴⁶:

Los nombres apelativos, y lo mismo se dice de los propios, se suelen también declinar acompañados, y se rigen por los mismos artículos del nombre, que quedan explicados; pero de manera que aunque se multipliquen los adjetivos, no por eso se multiplican los artículos, sino que uno basta por el régimen de todos, y ese siempre pospuesto al último, v. g. *guizón edér, galant-á*. De manera, que como en Romance un mismo artículo rige muchos nombres, *la agua clara, limpia, delgada*, sin repetirse el artículo *la agua, la clara, la limpia*, así también sucede en el Bascuense. Apuntaremos solo un exemplar.

Nom. *ur garbi-á, ác.*
Gen. *ur garbi-arén, &c.*
Dat. *ur garbi-arí, &c.*

3.3.3.2. Ejercicios de conjugación de los verbos

En este apartado se incluyen las mismas tablas que en la primera edición del *Método*, pues se insertan las de *izan* ‘haber, tener’, *jan, jatea* ‘comer’, *izan* ‘ser’ y *etorri* ‘venir’, aunque se añade una breve nota al final de ellas: «los verbos activos se conjugan como *JAN, comer*, y los mistos como *ETORRI, venir*; de modo que pueden considerarse estos como modelos para conjugar otros verbos de su misma clase, según se ve en los siguientes» (pág. 119). Después de esto, se inserta una sección con el título «Temas para ejercitarse en la práctica de la conjugación con varios verbos activos y mistos», que contiene las mismas frases para practicar las conjugaciones –exceptuando leves modificaciones– pero esta vez sin realizar una división en los tiempos verbales. Sí que se hace diferencia, no obstante, entre verbos activos y mixtos. De nuevo, y de acuerdo con la intención de Eguren de ofrecer un manual más breve, uno de los cambios más notables es la supresión de los cuadros sinópticos desplegable que encontramos en el *Método práctico* de 1867, así como la explicación que los precedía.

3.3.3.3. Textos para practicar la traducción

La última sección del manual, con el título «Temas o periodos en vascuence y castellano para ejercitarse en la traducción», contiene diferentes apartados: «Frases usuales en la conversación» (págs. 127-131), «Un viagero [*sic*] en la estación» (págs.

⁴⁶ En Lardizábal también encontramos esta explicación: «[...] advierto finalmente, que cuando el sustantivo viene con uno, dos o más adjetivo, el artículo correspondiente se le pone al único o último adjetivo, dejando sin él, los primeros y el sustantivo, v. g. *guizon-eder-galant-lodi-a* en pasiva, y *lodi-ac* en activa» (Lardizábal 1856: 3-4).

132-134), «Un viajero en la fonda» (págs. 134-135), «Urbanidad» (págs. 136-138). Observamos, pues, que se eliminan algunos de los textos de la primera edición, principalmente los de temática rural, y en vez de estos se añaden dos diálogos situados en un contexto de viaje: en una estación y en una fonda. Estas conversaciones son dos de las que se incluyen dentro del último apartado de la *Guía-manual del lenguaje* que se publicó en 1868. Por tanto, Eguren se limita a reutilizar dichos materiales, cambiando de lugar las columnas en las que se sitúa cada uno de los idiomas. Copiamos un fragmento de los diálogos como muestra (pág. 132):

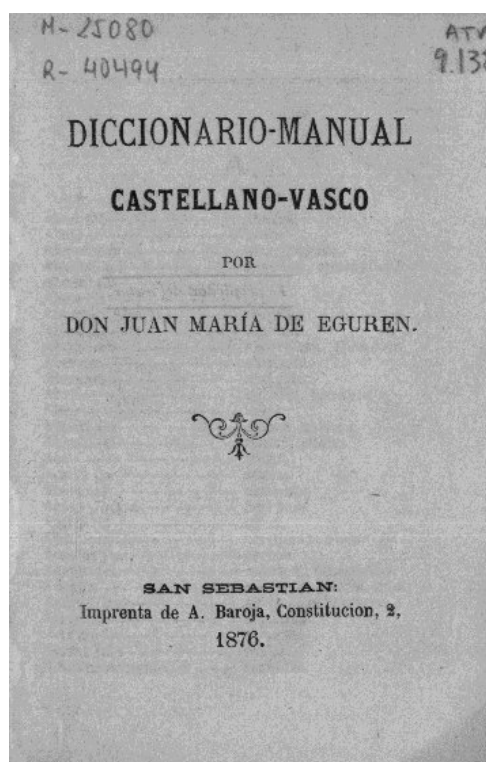
Bidajari bat estacioan.

Gaztea, badago emen Cestonaco
bañuetaraco cocheric?
Bai jauna, igaro bedi ara
administracioara eta chartela
emango diote.
Ar beza taloya eta bildu beza nere
maleta.
Ondo da, jaunchoa, bereala
eramango diot.
Contu artzalle jauna, emango dit
jarlecu bat Cestonaraco cochean?
Atseguin andiz, galaya.
Nai du berlina?
Bai jauna.
Orra non duen billetea.
Cembat pagatu bear diot berorri?
Ogueita lau erreal.
Ar bitza sei peseta.
Esquerric asco.

Un viagero en la estación.

Mozo, hay aquí coche para los
baños de Cestona?
Sí señor, pase V. allí a la
administración y le darán billete.
Tome V. el talón y recoja V. mi
maleta.
Está bien, señorito, en seguida se la
llevaré a V.
Sr. Administrador, ¿me da V. un
asiento en el coche para Cestona?
Con mucho gusto, caballero.
Quiere V. berlina?
Sí señor.
Ahí tiene V. el billete.
Cuánto tengo que pagar a V?
Veinte y cuatro reales.
Tome V. seis pesetas.
Muchas gracias.

3.4. *DICCIONARIO MANUAL CASTELLANO-VASCO* (1876)



*Imagen 10: Portada del Diccionario manual castellano-vasco
(Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 799)*

El *Diccionario manual castellano-vasco* se publicó en 1876 en San Sebastián, en la Imprenta de A. Baroja. La obra, que consta de 83 páginas, es un diccionario alfabético en dos columnas, la primera en castellano y la segunda en euskera. Es un repertorio breve, de algo más de 2800 entradas, número menor que el que hallamos en las nomenclaturas, tanto en la de 1867 como la de 1876. Como indica García Aranda (2009: 113), en este diccionario se incluyen principalmente sustantivos, aunque también encontramos verbos, adverbios, pronombres, adjetivos y conjunciones. Copiamos a continuación un primer fragmento de la letra *p* como muestra:

Paciencia (la	paciencia.
Padecer	padecitu.
Padrastra (el	ugazaita.
Padre como el hijo (el	aíta nola semea.
Padre (el	aíta.
Padres (los	gurasoac.
Padrino (el	aíta pontecoa.
Pagano (el	fedegabea.
Pagaré (el	pagatucoa.

Page (el	pagea, jarraile gaztea.
Pago (un	pagaldi bat.
Paisaje (un	paisaje bat, lur-cialde bat.
Paja (la	lastoa.
Pajarera (la	choritoquia.
Pájaros (los	choriac.
Pala (la	pala.
Palabra (la	hitza.
Palabra (una	hitz bat.
Palacio	echandia, jaureguia.
Paladar (el	aosopaya, aosapaya.
[...]	[...]
Pan (el	oguia.
Pan (el) y el vino	oguia eta ardoa.
Panadero (el	oquiña.
Pan de maíz (el	artoa.
[...]	[...]
Para	rentzat. rentzaco.
Para ahora	oraingo.
Para con	equico, quico.
Para conmigo	nere quico.
Para cuándo	noizco.
Para dónde	noraco.
Para el año que viene	datorren urteraco.
Para el pueblo	erriraco.
Para veinte años	oguei urteraco.
Paraguas (el	guardasola, gamboilla.
Paralelo	bidastigoala.

Vemos que, al igual que en la nomenclatura, impera la asistematicidad en los artículos lexicográficos. Por ejemplo, encontramos sustantivos en singular o plural, y con o sin artículo (definido o indefinido). El artículo se coloca de forma pospuesta tras un signo de apertura de paréntesis, excepto en los casos en los que le sigue otro elemento, en los que también se cierra. Hallamos igualmente sustantivos en masculino o en femenino, o en ambos géneros, debido a las diferencias en las formas vascas. Véase a este respecto el siguiente ejemplo:

Hermana (la	arriba, aizpa.
Hermano (el	anaya.
Hermano mayor (el	anainagusia.
[...]	[...]
Hija (la	alaba.
Hijastra	ugazabala.
Hijastro (el	ugasemea.
Hijo (el	semea.
Hijo legítimo (el	escontzacumea.
Hijo natural (el	lotezcumea.

Las entradas contenidas en el repertorio son generalmente simples, tanto en la columna castellana como en la vasca, aunque también hallamos un gran número de entradas compuestas, como se puede observar en los ejemplos anteriores. La inserción de muchas de estas entradas se explica como consecuencia de las diferencias tipológicas entre el euskera y el castellano, como se advierte en las entradas con la preposición *para*, que hemos incluido más arriba⁴⁷. Junto con esto, podemos señalar otras entradas compuestas, en las que se incluyen complementos para ayudar a determinar a qué se refiere la voz: así, se distingue «bajo, *bea*» de «bajo (quedo, *isilik*)», «cabo (el, *munoa*)» del rango militar «cabo (el) soldado, *caboa*» o «capitán de buque (el, *ontzi capitana*)» de «capitán, *capitana*». Eguren también diferencia entre «carbón (el, *icatza*)», «carbón de piedra, arri *icatza*» y «carbón vegetal (el, *egur icatza*)», y distingue entre el demostrativo «mañana, *biar*, *bigar*» del sustantivo «mañana (la, *goiza*)» o el «nacimiento (el, *jayotza*)» del «nacimiento del río (el, *ibayaren jayotza*)», entre otros muchos ejemplos⁴⁸. Algunas de estas entradas compuestas están ya presentes en la nomenclatura del *Método*, pero la voz *cabo*, por ejemplo, aparece en el repertorio temático en «Cosas que pertenecen al globo terrestre o a la tierra» en «Cosas referentes al estado militar» sin ningún complemento⁴⁹.

Como señala García Aranda, estos rasgos, pero también otros, son el resultado de que el autor elaborara primeramente el repertorio temático y después el alfabético. Así, la inclusión de los numerales, de los pesos y medidas, etc. es un claro signo de que Eguren se sirvió de la nomenclatura para confeccionar este diccionario:

Además, la gran cantidad de artículos lexicográficos sobre pesos y medidas [...], la minuciosidad en el tratamiento de los numerales cardinales y ordinales [...] o la ruptura del orden alfabético en algunos casos –por ejemplo, tras *metro*, *metro cuadrado* y *metro cúbico* se cuela *kilómetro*–

⁴⁷ Asimismo, en el caso de algunos demostrativos o posesivos, se incluyen en masculino y femenino –y el neutro–, pues en euskera no se diferencia el género: «mío, mía, *nerea*», «míos, mías, *nereac*», «suyo, suya, *berea*», «suyos, suyas, *bereac*», «ese, esa, eso, *ori*, *orrec*», «este, esta, esto, *au*, *onec*», «estos, estas». De forma similar, en la columna vasca en muchas ocasiones se incluyen las formas con las marcas de caso absoluto y ergativo, como en los demostrativos que acabamos de señalar, o en los pronombres personales, como «nosotros, *gu*, *guc*», «yo, *ni*, *nic*», etc.

⁴⁸ García Aranda explica la aparición de estas entradas compuestas:

La brevedad del artículo lexicográfico y la ausencia de información semántica provocan que, en muchos casos, Eguren tenga que añadir complementos –argumentos o adjuntos, nominales y verbales– para determinar la acepción a la que se refiere la voz, y evitar así posibles confusiones o equivocaciones con otras acepciones de la misma palabra. (García Aranda 2009. 114)

⁴⁹ Lo mismo ocurre con las voces *langosta* y *cepillo*, como indica García Aranda, que se hallan sin complementos en la nomenclatura, y sí en el repertorio alfabético (*langosta (la) de mar*, *langosta de tierra* y *cepillo (el) de ropa*, *cepillo (el) herramienta*).

llevan a pensar que el material está relacionado con la nomenclatura que unos años antes había publicado bajo el título *Vocabulario vasco-castellano* y que contenía epígrafes dedicados a los “Números”, a los “Números cardinales”, a los “Números ordinales”, a los “Números quebrados, colectivos y múltiples” y a “Pesos, medidas y monedas” (2009: 115-116).

Por lo tanto, es evidente que Eguren se sirvió una vez más de los materiales que había creado para publicar nuevos textos con ciertos cambios. La gran mayoría de las entradas, tanto simples como compuestas, coinciden con las que hallamos en el repertorio temático de Eguren, quien se limita a reducir su número y ordenarlas de forma alfabética.

3.5. RECAPITULACIÓN

Juan María de Eguren dedicó buena parte de su vida a la labor de inspección de centros educativos, primero en la provincia de Guipúzcoa y después en la de Álava. De ideología liberal, se afanó en promover la enseñanza en el País Vasco, participando en la creación y en la mejora de numerosas escuelas. Convencido de la utilidad y de la necesidad de conocer adecuadamente la lengua castellana y preocupado por la situación de los centros vascos, que tan bien conocía, trató de promover el aprendizaje de este idioma y de introducirlo en dichos lugares, y especialmente en los situados en las zonas rurales, eminentemente vascófonas. Buena prueba de ello son las recomendaciones y los informes realizados en su tarea como inspector, en los que se prescribe uso de dicha lengua, además de los textos conservados en su expediente.

Con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lengua castellana tanto al alumnado como a los maestros, Eguren publicó una serie de textos bilingües, destinados para su uso en las «escuelas vascongadas». El primero de ellos, titulado *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas*, es un breve manual en euskera y castellano que contiene cuatro partes: una nomenclatura vasco-castellana, unas tablas con la declinación vasca y su correspondencia en español, unos ejercicios para aprender la conjugación verbal y una sección dedicada a la traducción de textos. Sobre este tratado se elaboraron más adelante los demás, mediante sucesivas modificaciones, adiciones y supresiones.

Como otros autores de tratados para el aprendizaje de lenguas, Eguren no se limitó únicamente a presentar estos materiales, sino que elaboró una metodología para su correcta utilización dentro de las escuelas. Como ya se ha señalado, dado el carácter

renovador y reformista del inspector guipuzcoano, en este método Eguren combinó los sistemas tradicionales para la enseñanza de segundas lenguas –formados por un apartado de vocabulario, contenido gramatical y ejercicios de traducción– con otros procedimientos más innovadores.

Para elaborar estos materiales bilingües, y principalmente el apartado gramatical, Eguren se sirvió sobre todo de los textos de Larramendi y Lardizábal, autores de sendas gramáticas vascas, aunque también tuvo en cuenta la tradición gramatical hispánica. Conjugó así las soluciones de las dos corrientes gramaticales, para tratar de establecer una equivalencia en la codificación de lenguas tipológicamente tan dispares. Por lo tanto, aunque la obra no es original en su contenido –ni en el apartado lexicográfico, ni en el gramatical– destaca el intento por realizar una correspondencia de ambas lenguas, y de afincar el conocimiento de ellas en el alumnado, de acuerdo con el contexto sociolingüístico del territorio vasco.

En este sentido, junto con el objetivo principal de facilitar el aprendizaje del castellano al alumnado euskaldún, en los preliminares de la obra ya se hace referencia a un segundo objetivo de la obra; es decir, a la mejora del conocimiento de la lengua vasca por parte del alumnado. Pero en el prólogo se perfila además un tercer objetivo, pues la obra también puede ser utilizada para el aprendizaje de la lengua vasca por parte de los que desconocen dicho idioma. A este respecto, son muy abundantes las notas que se incluyen a lo largo de toda la obra para explicar las características de la lengua vasca. Asimismo, esta finalidad se hace evidente en la reutilización de los materiales del *Método*, y especialmente en la elaboración de manuales para el aprendizaje del euskera dirigidos a los viajeros que visitan el País Vasco⁵⁰.

A pesar de que no llegó a alcanzar la relevancia del *Diccionario manual* de Astigarraga y Ugarte, las obras de Eguren tuvieron cierto éxito, como prueban la publicación de la segunda edición reformada del *Método* –que contaba con el respaldo de las instituciones– y la impresión por separado de los repertorios lexicográficos, tanto la nomenclatura vasco-castellana como el diccionario alfabético castellano-vasco. Si nos referimos brevemente a esta segunda edición, se puede observar una clara tendencia a la reducción de los materiales –se eliminan varias tablas de declinación, los cuadros sinópticos con las conjugaciones verbales, etc.– aunque también se realizan algunas adiciones.

⁵⁰ Véase, sobre esto, lo dicho por Quijada (2015), especialmente págs. 189-190.

4. EUGENIO J. DE ELOSU (¿?-1869 -¿?)

No hemos podido hallar datos sobre la vida de Eugenio J. de Elosu. Sabemos únicamente que aparece como autor de la obra *Elementos de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas de aldea*, publicada en 1869. Este manual escolar contiene unas indicaciones de las conjugaciones verbales, unas tablas bilingües en euskera y castellano con la declinación del nombre común y propio y un breve apartado gramatical. Desconocemos el éxito que tuvo la obra, puesto que no hemos encontrado más ediciones ni hemos podido hallar otras referencias a ella.

4.1. *ELEMENTOS DE GRAMÁTICA CASTELLANA, PARA USO DE LOS NIÑOS QUE CONCURREN A LAS ESCUELAS DE ALDEA* (1869)

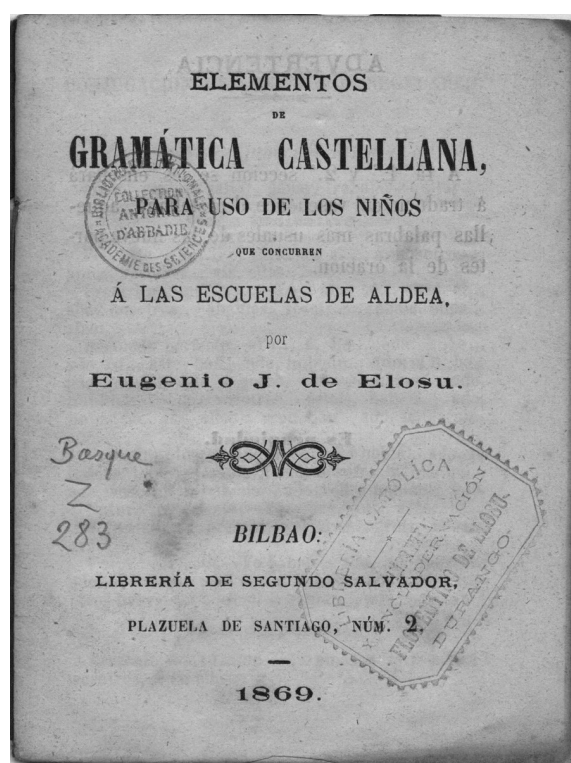


Imagen 11: Portada de los Elementos de gramática castellana
(Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE- 283)

La obra de Elosu, impresa en la Librería de Segundo Salvador de Bilbao, consta únicamente de 34 páginas. No tiene prólogo ni explicación del método que se debe seguir para su uso, constituye un mero manual de apoyo para los profesores. Solamente se incluye una breve advertencia en la segunda página: «a la 1.^a y 2.^a sección se les enseñará a traducir del vascuence al castellano, aquellas palabras más usuales de las nueve partes de la oración» (pág. 2). No obstante, a pesar de esta indicación, en la sección dedicada a las partes de la oración no ofrece un repertorio con las palabras más usuales a las que hace referencia.

El texto se divide en tres partes: un apartado dedicado a la conjugación verbal castellana, una sección con unas tablas bilingües en euskera y castellano con la declinación del nombre común y propio y un compendio gramatical distribuido a su vez en cuatro capítulos. A diferencia de los manuales que hemos estudiado hasta ahora, la obra es prácticamente monolingüe, si exceptuamos el segundo apartado dedicado a la declinación.

4.1.1. Conjugación de los verbos regulares

En la primera sección de su manual, Elosu presenta la flexión de los verbos regulares castellanos en las tres conjugaciones: la primera, con los verbos acabados en *-ar* («amar, cantar, saltar, ganar, trabajar, quitar»); la segunda, con los terminados en *-er* («comer, correr, beber, vender, cojer, romper»); y la tercera, con los verbos que finalizan en *-ir* («partir, subir, vivir, recibir, sufrir, abrir¹»). El autor no ofrece las conjugaciones verbales en una tabla que organice el contenido, recurso más habitual para la presentación de esta información dentro de las obras gramaticales, sino que incluye la flexión de cada uno de los tiempos, en todas las personas y de forma continua, dejando espacios en los que insertar el verbo. El sistema se observa en el siguiente ejemplo (pág. 3):

La primera conjugación acaba en ar:
amar, cantar, saltar, ganar, trabajar, quitar.

Modo indicativo.

Presente.—Yo... o, tú... as, él... a, nosotros... amos, vosotros... ais, ellos... an.

Pretérito imperfecto.—Yo... aba, tú... abas, él... aba, nosotros... ábamos, vosotros... abais, ellos... aban.

¹ En una nota al pie se advierte, no obstante, de la irregularidad de este verbo en el participio («He abierto»).

Pretérito perfecto.— Yo... e, he... ado, hube... ado, tú... aste, has... ado, hubiste... ado; él... o, ha... ado, hubo... ado, nosotros... amos, hemos... ado, hubimos... ado, vosotros... asteis, habéis... ado, hubisteis... ado, ellos... aron, han... ado, hubieron... ado.

Pretérito pluscuamperfecto.—Yo había... ado, tú habías... ado, él había... ado, nosotros habíamos... ado, vosotros... habíais... ado, ellos habían... ado.

Futuro imperfecto.—Yo... aré, tú... arás, él... ará, nosotros... aremos, vosotros... aréis, ellos... arán.

Futuro perfecto.—Yo habrá... ado, tú habrás... ado, él habrá... ado, nosotros habremos... ado, vosotros habréis... ado, ellos habrán... ado.

En cada una de las conjugaciones, Elosu realiza la distinción habitual en cuatro modos verbales: indicativo, imperativo, subjuntivo e infinitivo. Dentro del modo indicativo y el subjuntivo, diferencia el presente, el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto, el pretérito pluscuamperfecto, el futuro imperfecto y el futuro perfecto. El paradigma verbal resultante es el siguiente:

M. INDICATIVO	M. IMPERATIVO	M. SUBJUNTIVO	M. INFINITIVO
Presente <i>Yo... o</i>	Tiempo presente <i>...a tú</i>	Presente <i>Yo... e</i>	Voz radical <i>...ar</i>
Pret. imperfecto <i>Yo... aba</i>		Pret. imperfecto <i>Yo ...ara, aría, ase</i>	
Pret. perfecto <i>Yo... é, he... ado, hube... ado</i>		Pret. perfecto <i>Yo haya ...ado</i>	
Pret. pluscuamperfecto <i>Yo había... ado</i>		Pret. pluscuamperfecto <i>Yo hubiera, habría, hubiese... ado</i>	Gerundio <i>...ando</i>
Futuro imperfecto <i>Yo... aré</i>		Futuro imperfecto <i>Yo... are</i>	
Futuro perfecto <i>Yo habré... ado</i>		Futuro perfecto <i>Yo hubiere... ado</i>	

Tabla 16. Paradigma verbal de los Elementos de gramática (1869)

Frente a los autores anteriores, que tratan de presentar de forma comparativa los tiempos verbales en vasco y español, Elosu únicamente incluye la caracterización del verbo castellano. El paradigma verbal presentado difiere de ellos: los tiempos verbales coinciden esencialmente con los de las obras académicas, tanto la *GRAE* —en sus ediciones de los años sesenta del siglo XIX— como el *Epítome*, la versión reducida y

adaptada para su uso en la educación primaria². No obstante, dentro del apartado del infinitivo, en las obras de la Corporación se realiza una diferencia entre presente, pretérito y gerundio.

4.1.2. Tablas de declinación

En este segundo apartado, Elosu se limita a añadir varias tablas bajo el epígrafe de «Declinación de los nombres genéricos y propios en vascuence y castellano» (pág. 8) sin incluir ninguna explicación sobre las diferencias en la tipología de estas dos lenguas. Ofrece la declinación de los nombres comunes *guizona* ‘el hombre’, *andria* ‘la mujer’ y del nombre propio *Pedro*, y sigue –como los autores estudiados en los apartados precedentes– el modelo tradicional en seis casos, muy similar al ofrecido por el vascólogo Lardizábal en su *Gramática vascongada* (1856), aunque con algunos cambios. Debemos señalar, no obstante, que Elosu diferencia entre «masculino» y «femenino» en las tablas de *el hombre* y *la mujer*, respectivamente. Esta distinción no se lleva a cabo en la lengua vasca y tampoco aparece en los autores anteriores, y probablemente se incluye con la intención de reflejar el uso del artículo castellano en ambos géneros. Copiamos como ejemplo la declinación de *guizona* ‘el hombre’ (págs. 8-9):

Masculino. —Singular.		
<i>Nom...</i>	guizona, guizonac.....	el hombre.
<i>Gen...</i>	guizonaren.....	del hombre.
	gizonarena.....	lo del hombre.
	guizonaarenac.....	los del hombre.
<i>Dat...</i>	guizonari.....	al hombre.
	guizonarendaco.....	para el hombre.
<i>Acus...</i>	guizona.....	el hombre.
<i>Voc...</i>	oh! guizon	oh! hombre.
<i>Ablat...</i>	guizonagaz.....	con el hombre.
	guizonabaric.....	sin el hombre.
	guizonagaiti.....	por el hombre.
	guizonagan.....	en el hombre.
Plural.		
<i>Nom...</i>	guizonac.....	los hombres.
<i>Gen...</i>	guizonen.....	de los hombres.
	guizonena.....	lo de los hombres.
	guizonenac.....	los de los hombres.
<i>Dat...</i>	guizonei.....	a los hombres.
	guizonendaco.....	para los hombres.
<i>Acus...</i>	guizonac.....	los hombres.

² Cf. Bloque I, § 3.3; 4.2.; Encinas Manterola 2006b, 2007, 2026; Garrido Vilchez 2003; 2012.

<i>Voc...</i>	oh! guizonac..... oh! hombres (1) ³ .
<i>Ablat...</i>	guizonacgaz..... con los hombres.
	guizonacbaric..... sin los hombres.
	guizonacgaiti..... por los hombres.
	guizonacgan..... en los hombres.

4.1.3. Compendio gramatical

El último apartado de la breve obra de Elosu está constituido por un compendio gramatical dividido en cuatro partes: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía. Esta clasificación, que aparece en la cuarta edición (1796) de la *Gramática* de la Real Academia Española y continúa en posteriores⁴, es también la presente en la mayor parte de los manuales gramaticales del periodo, así como en los epítomes elaborados por la Corporación. En consonancia con el carácter didáctico del texto, y de la misma forma que muchos de los autores de gramáticas escolares –y de los epítomes académicos a partir de su octava edición (1861)–, Elosu presenta los contenidos de la sección mediante el ya mencionado método *erotemático* o de pregunta y respuesta (I, § 4.2). A este respecto, dentro de su trabajo dedicado al análisis de los epítomes publicados por la Academia, y en concreto con relación al cambio en la estructura de la edición de 1861, Encinas Manterola reflexiona sobre lo siguiente:

La cuestión que se plantea es: ¿quién pregunta y quién responde? Quizá lo más lógico sería que el alumno, que es quien no sabe y a quien le pueden surgir dudas, pregunte y que el profesor solucione esas dudas con sus respuestas. Sin embargo, todo apunta a que la intención es que sea el maestro quien formule las preguntas y el niño responda, puesto que la Academia ya había utilizado preguntas en su edición de 1858 [...] y porque en gran parte de las respuestas encontramos el vocativo «señor», claro indicio de que son los jóvenes quienes ofrecen las explicaciones a una autoridad superior que sería el maestro. (2016: 195)

En el caso de la obra de Elosu, no se incluyen vocativos que nos permitan determinar quiénes son los interlocutores, como en el texto de la Corporación, pero se puede suponer que es el maestro quien formula las preguntas, para que sean respondidas por los alumnos.

³ En nota: «Oh! los hombres».

⁴ Si bien en la práctica se continúa describiendo únicamente las dos primeras, hasta la edición de la *GRAE* de 1870, en la que se incluyen apartados de prosodia y ortografía (cf. Garrido Vilchez 2008). Lo mismo ocurre con los epítomes, en las ediciones anteriores a la publicación de la obra de Elosu.

4.1.3.1. Primera parte

La primera parte (págs. 10-22) está dedicada a la analogía y comienza con unas nociones preliminares en las que se delimita qué es la gramática castellana, definida como «el arte de hablar y escribir bien la lengua castellana»⁵, y en cuántas partes se divide: «Analogía, Sintaxis [*sic*], Prosodia y Ortografía». A continuación, presenta la analogía como «la que enseña a conocer las palabras con sus números, géneros, casos, modos, tiempos, personas y conjugaciones» (pág. 11) y prosigue, consecuentemente, describiendo brevemente cuántos son los números, géneros, casos, modos y tiempos del español, como se observa en el fragmento:

Cuántos son los números? — Dos: singular y plural.
Cuál es el número singular? — El que se refiere a una sola cosa: José, perro, pluma, casa, papel, María.
Cuál es el número plural? — El que se refiere a dos o más cosas: Josés, perros, plumas, casas, papeles, Marías.
Cuántos son los géneros? — Tres: masculino, femenino y neutro.
Cuál es el género masculino? — El que comprende a los hombres, animales machos, y a las palabras que llevan el y los: Diego, buey, el papel, los libros.
Cuál es el género femenino? — El que comprende a las mujeres, animales hembras, y a las palabras que llevan la y las: Josefa, vaca, la casa, las gorras.
Cuál es el género neutro? — El que comprenda a las cualidades de personas, animales y cosas por medio de lo: lo bueno, lo malo, lo negro, lo justo, lo blanco.⁶ (Pág. 11)

Tras la explicación sobre el género y el número, Elosu incluye un breve apartado en el que se ofrecen unos ejercicios de análisis. Como hemos señalado, es una práctica muy presente en los textos de enseñanza del periodo, como consecuencia de su carácter pedagógico pero también por estar regulada por la legislación educativa (cf. I, § 3.3.1; II, § 1.1.2 y 1.1.3):

Análisis (1)⁷ del número y género.

Diego, caballos, la vaca blanca, María, lo bueno, los perros, esta niña amada, Josefas, el gato, Pedros, estas mujeres, lo justo las plumas, pelo, dedos, el diente, gallinas, estos hombres, Antonia, lo blanco, los bueyes míos, la casa, gallo, las camisas tuyas, hijo mío, amada hija, el sombrero tuyo, caros, chaqueta Roque.
(Págs. 11-12)

⁵ Coincide con la definición tradicional del término, proveniente de Diomedes, que es la más habitual en los textos gramaticales de la segunda mitad del siglo XIX (Calero Vaquera 1986). Sobre la definición de *gramática* en los textos académicos, véanse Garrido Vilchez 2008; Gaviño Rodríguez 2015.

⁶ Para la clasificación de los géneros, Elosu hace uso tanto de la caracterización biológica como de la formal, mediante la referencia al artículo que lo acompaña.

⁷ En nota: «Gramatical».

Después de una breve referencia a los casos y a los modos y tiempos verbales, Elosu continúa con la presentación de las partes de la oración. Realiza la distinción habitual en nueve partes –artículo, nombre, pronombre, verbo, participio, adverbio, proposición, conjunción e interjección–, a cada una de las cuales dedica un epígrafe separado. Primeramente, las divide formalmente en *declinables* (artículo, nombre, pronombre, participio y verbo), *conjugables* (verbo) e *indeclinables* (adverbio, preposición, conjunción e interjección). Esta caracterización es diferente a la división más común en las gramáticas del periodo, que incluyen al verbo dentro de las partes declinables (Gómez Asencio 1981: 97; Calero Vaquera 1986: 55). La clasificación de Elosu no es original, no obstante, pues la denominación del verbo conjugable aparece ya en la *Ortología y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía* (Viuda de Ibarra, Madrid, 1801) de Torcuato Torío de la Riva (cf. García Folgado 2013). Esta división tripartita está presente asimismo en el *Epítome* elaborado por la Academia, como se observa en la octava edición:

P. Cuántas son las partes de la oración?

R. Nueve.

P. Cuáles son?

R. *Artículo, nombre, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción, e interjección.*

P. ¿Qué condiciones especiales tiene cada una de estas partes de la oración?

R. Que el artículo, nombre, pronombre y participio son declinables; el verbo conjugable; y el adverbio, preposición, conjunción e interjección, ni declinables ni conjugables. (RAE 1861: 8-9)

a) Artículo

El artículo se define –utilizando un criterio sintáctico funcional– como una «parte de la oración que señala el género y número de los nombres» (pág. 13), y se divide en determinativo (*el, los, la, las, lo*) e indefinido (*un, unos, una, unas*)⁸. El autor comenta asimismo que el artículo se declina por cinco casos, excluyendo, por tanto, el caso vocativo, de acuerdo con lo que se expone en las gramáticas académicas⁹.

⁸ En la tradición gramatical española, el primer autor en utilizar esta distinción –que proviene originariamente de la gramática de Port-Royal– es Benito de San Pedro, en su *Arte del romance castellano* (Benito Monfort, Valencia, 1749) (cf. Calero Vaquera 1986: 81 n. 8).

⁹ Así se explica en la *GRAE* de 1796, y también en las publicadas a mediados del siglo XIX, e igualmente en los epítomes impresos antes de la publicación del texto vizcaíno.

b) Nombre sustantivo y adjetivo

El nombre, caracterizado mediante un criterio semántico puro como «toda palabra que nombra, o califica, las personas, animales y cosas» (pág.13), se divide en sustantivo, definido como «el que nombra las personas, animales, y cosas» (pág.13); y adjetivo¹⁰, «el que califica al nombre sustantivo» (pág. 14). A su vez, Elosu clasifica el nombre en genérico –«el que conviene a muchas cosas» (pág. 14) – y en propio –«el que conviene a una sola cosa» (pág. 14)–, y distingue los tres grados del adjetivo:

Cuál es el nombre adjetivo? — El que califica al nombre sustantivo: viejo, ancho, blanco, feo, grande.

De cuántas maneras califica? — De tres: en grado positivo, comparativo y superlativo.

Positivo: hombre bueno, camisa blanca, agua fría, mesa ancha, vino tinto, papel blanco, ropas viejas.

Comparativo: José es mejor que Juan, este niño es peor que ese, mi pañuelo es más blanco que el tuyo, Pedro es menos interesado que Luis, Diego es tan rico como su hermano.

Superlativo: Ramón es muy malo, la tinta es malísima, los papeles son muy finos, el libro es preciosísimo, el tabaco es muy fuerte. (Pág. 14)

Dentro de los adjetivos numerales, Elosu diferencia también los cardinales, los ordinales y los partitivos. En cambio, no incluye los colectivos, que sí que se contemplan en las obras académicas ya desde la primera edición.

c) Pronombre

El pronombre se delimita desde un criterio sintáctico colocacional, siguiendo la denominación tradicional que cuenta con mayor presencia en los tratados de la época, como una parte de la oración «que se pone en lugar del nombre» (pág. 15). Dentro de esta clase, el autor distingue, desde un punto de vista semántico, los pronombres personales, demostrativos, posesivos, relativos e indeterminados¹¹.

¹⁰ La partición del nombre en sustantivo y adjetivo, sin considerar a estos como una clase independiente, revela un arraigo a la gramática tradicional, como es habitual en este tipo de obras escolares (cf. Encinas Manterola 2016). Esto contrasta con la propia de la corriente gramatical, con origen en la gramática filosófica francesa, que valora el sustantivo y el adjetivo como categorías autónomas y que es muy común en la segunda parte del XIX, especialmente tras la división de nombre y adjetivo en categorías autónomas realizada la *GRAE* de 1870 (cf. Calero Vaquera 1986).

¹¹ La división en cinco clases de pronombres es adoptada por la Academia en la edición de la *Gramática* en 1870 y es, por tanto, la más usual en los autores del periodo. No obstante, en la edición de 1854 aparece ya el enunciado de «Pronombres indeterminados», así como en el *Compendio de la Gramática de la lengua castellana* de 1857. En el *Epítome de la lengua castellana* de 1869 se introduce el indeterminado en la clasificación de los pronombres: «P. Cuántas clases hay de pronombres? R. Cinco, a saber: *personales, demostrativos, posesivos, relativos, indeterminados*» (pág. 21). En las ediciones

d) Verbo

Para Elosu, el verbo es toda palabra «que manifiesta la esencia, existencia, estado, acción y pasión de las personas y cosas» (págs. 16-17). Esta clase de palabras se define, pues, mediante la caracterización semántica pura –la más utilizada en la segunda mitad del siglo XIX– y dentro de esta, desde una visión extradiscursiva, que no tiene en cuenta la contribución del verbo a la proposición (cf. Calero Vaquera 1986). El verbo se clasifica en sustantivo, activo, neutro, recíproco, reflexivo, regular, irregular, auxiliar, impersonal y pasivo:

Cuál es el verbo sustantivo? —El que manifiesta la esencia de las personas y cosas: ser.

Cuál es el verbo activo? —El que manifiesta una acción que pasa a otra persona o cosa: amar, comer, partir.

Cuál es el verbo neutro? —El que manifiesta una acción que no pasa a otra persona o cosa: llorar, nacer, ir.

Cuál es el verbo recíproco? —El que manifiesta una acción que ejecutan y reciben a la vez dos o más personas o cosas: arañarse, se saluda, agarrarse, se muerden.

Cuál es el verbo reflexivo? —El que manifiesta una acción que recae en la misma persona que la ejecuta: se afeita, enfadarse, se viste, arrepentirse, me paseo.

[...]

Cuáles son los verbos regulares? —Los que no mudan las letras radicales: cantar, cant-ar, cant-o.

Cuáles son los verbos irregulares? —Los que mudan las letras radicales: dormir, dorm-ir duerm-o.

Cuáles son las letras radicales? —Quitando las terminaciones ar, er, ir las que quedan: saltar, salt-ar; comer, com-er; partir, part-ir.

Cuáles son los verbos auxiliares? —Los que ayudan a conjugar otros verbos: haber, ser.

Cuáles son los verbos impersonales? —Los que solo se usan en el infinitivo, y en la tercera persona del singular de cada tiempo en los demás modos, llover, tronará.

Cuáles son los verbos pasivos? —Los formados con el verbos ser y un participio pasivo: ser comido, fue llevado. (Págs. 17-18)

La división, que se basa tanto en criterios formales como en sintácticos y semánticos, coincide esencialmente con la presente en los epítomes académicos, si bien en estos se incluyen también los verbos defectivos, definidos como «los que solo se usan en ciertos tiempos y personas»¹². Elosu no aporta aquí ninguna explicación sobre

anteriores, aunque el determinado no se incluye en la clasificación, sí que aparece explicado más adelante (cf. Encinas Manterola 2016: 324).

¹² La evolución de la caracterización de los verbos como impersonales y/o defectivos dentro de la corriente gramatical académica queda ilustrada en el trabajo de Gaviño Rodríguez (2015).

la caracterización de los modos y los tiempos verbales; dicha información se limita a las tablas de conjugación y a la clasificación que ha ofrecido en la primera parte de la sección, de acuerdo con el carácter breve de este tipo de manuales. En este sentido, García Folgado (2013: 129) afirma que «los gramáticos de primeras letras no se interesan tanto por la descripción de los tiempos y sus características aspectuales como por las formas (desarrollo de paradigmas) que se aplican a cada uno de ellos».

e) Participio

Tras el verbo, el participio –la «parte de la oración que participa del nombre adjetivo y del verbo» (pág. 18)– se considera una categoría independiente y se clasifica en activo, pasivo-regular y pasivo-irregular, mediante una categorización semántica y formal. El participio activo se define como el que «significa acción y termina en ante o ente» (pág. 18), frente al pasivo¹³, que «significa pasión».

f) Adverbio

Delimitado como «toda palabra que esplica más la significación del verbo» (pág. 19), el adverbio se divide atendiendo únicamente al criterio semántico en nueve clases, que coinciden con las que hallamos en la mayor parte de las obras gramaticales de la época: lugar, tiempo, modo, orden, comparación, cantidad, afirmación, negación y duda.

Qué es adverbio. —Toda palabra que esplica más la significación del verbo.
Cuántas clases de adverbios hay? —De lugar, tiempo, modo, orden, comparación, cantidad, afirmación, negación y de duda.

De lugar: aquí, acá lejos, cerca, ahí, allí, allá, donde, enfrente, dentro arriba, detrás, junto.

De tiempo: anteayer, hoy, ahora, luego, tarde, siempre, nunca, ya, aún, todavía, cuando.

De modo: bien, mal, cual, así, apenas, recio, despacio, alto, bajo, salvo, conforme, buenamente.

De orden: primeramente, sucesivamente, antes, después.

De comparación: más, menos, mejor, peor, tan, tanto.

De cantidad: mucho, poco, cuanto, harto, más, muy, bastante, nada.

De afirmación: sí, cierto, también.

De negación: no, nunca, jamás, tampoco.

De duda: acaso, quizás, tal vez. (Pág. 19)

¹³ El pasivo-regular es el que «significa pasión y termina en ado o ido» y el pasivo-irregular, el que «termina en to, so, cho» (pág. 19).

g) Preposición

Por su parte, la preposición se define desde un punto de vista semántico como una «parte de la oración que indica la relación entre otras dos palabras» (pág. 20). Elosu incluye tras esta definición la lista de preposiciones: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras, so*¹⁴. En el texto no se lleva a cabo ninguna clasificación de estos elementos, que sí encontramos, en cambio, en otras obras escolares (cf. García Folgado 2013).

h) Conjunción

Para especificar la conjunción se hace uso de una caracterización sintáctica, apegada a la tradición: «parte de la oración que sirve para juntar las palabras y las oraciones unas con otras» (págs. 20-21). La conjunción se clasifica, por su significado, en copulativa, disyuntiva, adversativa, condicional, causal, continuativa, comparativa, final e ilativa. En las ediciones del *Epítome* de la Academia no se proporciona la clasificación completa (Encinas Manterola 2016: 418 y ss.), pero ya en la *GRAE* de 1854 y en posteriores ediciones se ofrece esta misma división en nueve clases. Es la más habitual, por tanto, en las gramáticas de la segunda mitad del siglo XIX (cf. Calero Vaquera 1986).

i) Interjección

Por último, la interjección se define, mediante un criterio semántico, como «un sonido que manifiesta los varios efectos del alma» (pág. 22), siguiendo la corriente gramatical tradicional. Así pues, esta clase no se presenta como «palabra» sino como «sonido», hecho que, como señala Calero Vaquera (1986: 171), supone cierta contradicción en los autores que la incluyen como una de las clases de palabras o partes de la oración, como hace Elosu¹⁵.

Después de la presentación de cada una de las partes de la oración se incluye un breve apartado con el título de «Análisis» en el que se ofrecen varios ejemplos para que los alumnos puedan practicar lo aprendido, de la misma forma que en el apartado del género y número. Copiamos a continuación dos de las secciones de análisis como

¹⁴ La enumeración coincide con la de la *GRAE* de 1854 y de las siguientes ediciones, excepto la preposición *cabe*, que Elosu no incluye.

¹⁵ «Qué nombre se da a las palabras? —Partes de la oración. Cuántas son las partes de la oración? —Nueve: artículo, nombre, pronombre, verbo, participio, adverbio, proposición, conjunción e interjección» (pág. 12).

muestra de estos ejercicios; la primera se inserta tras el epígrafe dedicado al adverbio y la segunda tras la preposición:

Análisis.

Comen mucho, habló mal, hoy o mañana vendrá, tal vez será cierto, escribe más, no quiero nada, este es mejor, cuando vengas, llego antes que tú, allí vivía, muy señor mío, nunca diré, aquí murió, dice que sí, tampoco quiso salir, que dé cuanto tenga, tan malo es, primeramente habló, está lejos, acaso irá, es cierto lo que dices, es bastante con dos, eres peor que tu hermano, vino después de tu padre, cantaron despacio y alto, todavía es temprano, está cerca de mi casa, irás mañana, si lo vi, aún es tiempo, el niño lee perfectamente, ha salido ahora, estará dentro, apenas se le oye.
[...]

Análisis.

Hacia Elorrio, para ti, contra José; en el camino, sin miedo, con la escopeta, por Madrid, desde Vizcaya a Valencia, ante el Juez, capa de Esteban, hasta mañana, tras la primavera, sobre la villa, vine de Zaragoza, según ley; entre Burgos y Vitoria, bajo llave, desde aquí, hasta allá, so el árbol de Guernica.
(Pág. 10)

En el último fragmento se observa que, de la misma forma que otros autores, Elosu trata de adecuar los ejercicios al contexto en el que se inserta su alumnado, puesto que incluye nombres de lugares del País Vasco e incluso hace referencia a elementos de la historia y la cultura vascas.

Por último, tras la explicación de las clases de palabras se agrega un breve apartado en el que se da cuenta de las figuras de dicción —«Ciertas licencias que consisten en callar algunas letras de las palabras. También se cambian y aumentan» (pág. 22)— y se destacan las principales:

Cuántas son las figuras de dicción? —Las principales son:
sinalefa, aféresis, síncope y apócope.

Sinalefa: al por a el, del por de el, dello por de ello.

Aféresis: norabuena por enhorabuena.

Síncope: navidad por natividad, hidalgo por hijodalgo.

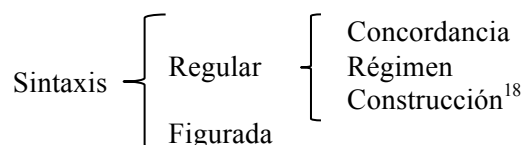
Apócope: un por uno, cien por ciento, san por santo. (Pág. 22)

4.1.3.2. Segunda parte

La segunda parte del compendio gramatical (págs. 23-28) está dedicada a la sintaxis —«la que enseña a colocar con orden las palabras en la oración»¹⁶ (pág. 23)—,

¹⁶ Esta definición se sitúa entre las más rudimentarias, que solo se atienen a la unión de palabras, y las definiciones más habituales, en las que generalmente se tiene en cuenta la finalidad de la expresión de los pensamientos (cf. Calero Vaquera 1986).

que se distingue entre regular y figurada¹⁷. La sintaxis regular, a su vez, consta de tres partes: concordancia, régimen y construcción. Se sigue, por tanto, el esquema que presenta Calero Vaquera (1986: 188-189), uno de los más habituales en el periodo en el que se publica el manual:



A continuación, Elosu procede a explicar cada una de las partes mencionadas. Así, diferencia primeramente tres clases de concordancia: «1.^a de artículo, nombre sustantivo, pronombre, nombre adjetivo y participio; 2.^a de sujeto y verbo; 3.^a de relativo y antecedente»¹⁹ (pág. 23). La primera concordancia que presenta se produce en género y número, la segunda en número y persona y la tercera en género y número. Por su parte, el régimen se define, de forma muy elemental, como «la dependencia que tienen unas palabras de otras en la oración» (pág. 24). Para Elosu, las palabras regentes son el nombre sustantivo y el verbo: el primero rige a otro nombre sustantivo y al verbo; y el segundo, a un nombre sustantivo, a otro verbo y a un adverbio. Finalmente, la construcción, es la que «enseña a colocar palabras entre el sujeto, verbo y acusativo»²⁰ del siguiente modo:

¹⁷ Sobre la esta partición, Calero Vaquera comenta lo siguiente:

La división de la sintaxis en *natural* y *figurada* responde a la necesidad en que se vieron los gramáticos de recoger en apartados distintos aquellos hechos gramaticales que se correspondían con el orden de los pensamientos y los que no observaban tal correspondencia. Desde el momento en que la sintaxis se concibe desde el punto de vista de la lógica, es preciso constituir una sección independiente con los hechos de la lengua que no se atienen a ella: la sintaxis figurada. (1986: 198)

¹⁸ A pesar de que Elosu no la incluye en la clasificación, se podría añadir en este esquema la «oración», pues le dedica una sección aparte dentro de la sintaxis. Esta nueva distribución coincidiría con la presente en la *GRAE* de 1854, de 1858 y de las publicadas en los años sesenta, de acuerdo con el esquema propuesto por Garrido Vilchez (2008, especialmente § 6.1.3).

¹⁹ La concordancia se presenta como «la igualdad de género con género, número con número, y persona con persona de una de las palabras con otras en la oración» (pág. 23). La modalidad que distingue los tres tipos concordancia que señala Elosu es la de mayor presencia en el periodo, y también en la tradición gramatical de Occidente (cf. Calero Vaquera 1986). No obstante, la de Elosu difiere ligeramente de la corriente gramatical académica, en la que las relaciones se establecen entre sustantivo y adjetivo, nominativo y verbo y de relativo y antecedente (cf. Garrido Vilchez 2008; Gaviño Rodríguez 2015; Encinas Manterola 2016).

²⁰ Esta definición, con la alusión al sujeto, el verbo y el acusativo, no concuerda con la ofrecida en los textos de la Corporación, tanto en los epitomes como en las gramáticas, y tampoco coincide con la presente en la mayor parte de los textos gramaticales de la época.

Qué palabras se pueden colocar? —Un nombre sustantivo con una preposición: El caballo de José come paja; un nombre adjetivo: el caballo negro come paja; un nombre adjetivo con su régimen: el caballo negro de José come paja; dos nombres sustantivos con su régimen: el caballo de José come en el pesebre paja; una oración: el caballo que compramos en la feria come paja. (Pág. 25)

Después de esto, se incluyen las figuras de construcción²¹, «ciertas licencias que consisten en alterar [e]l orden de la sintaxis regular» (pág. 25), de las cuales el autor distingue cinco: hipérbaton, elipsis, pleonismo, silepsis y enálage.

Cuántas son las figuras de construcción? —Cinco: hipérbaton, elipsis, pleonismo, silepsis y enálage.

Hipérbaton, o cambio de palabras: Las peras come Juan.

Elipsis o callar palabras: Tú comes peras, yo también.

Pleonismo, o añadir palabras: Yo mismo vi con mis ojos.

Silepsis, o mala concordancia: V. M. es justo.

Enálage, o cambio de un tiempo de verbo por otro: Mañana voy, por mañana iré. (Pág. 25)

El apartado siguiente se dedica a la «Oración gramatical», que se define como «una o más palabras con que expresamos un pensamiento» (pág. 26) siguiendo un criterio lógico-semántico, de forma similar a lo que encontramos en la obra académica de mediados del XIX y algunos textos gramaticales del periodo. Elosu diferencia sus partes principales: el sujeto, el verbo, el atributo y el complemento²². Este último puede ser directo, indirecto o circunstancial, caracterización que se corresponde con la distribución más común.

Asimismo, se lleva a cabo una clasificación de las oraciones, siguiendo un criterio colocacional-formal: «primera y segunda de verbo sustantivo; primera y segunda de activa; primera y segunda de pasiva, primera y segunda de infinitivo; segunda de recíproco o reflexivo y oración de relativo» (pág. 26).

Cuál es la primera de verbo sustantivo?—La que consta de sugeto, verbo sustantivo y atributo: El papel es blanco.—Yo soy sastre.—Luis había sido rico.—Tú serás herrero.—Las peras de tu huerta fueron malísimas.—Tu hermano está enfermo.—José viene solo.

Cuál es la segunda de sustantivo? —La que consta de sugeto y verbo sustantivo: Dios es.—Los niños son.

²¹ Las figuras de construcción se insertan en la mayor parte de este tipo de manuales dentro del apartado sobre la sintaxis figurada, que no está presente en el texto de Elosu a pesar de haberse referido a ella al comienzo de la sección.

²² Elosu no distingue entre los elementos «esenciales» —que en ese periodo son generalmente el sujeto, el verbo y el atributo— y los «accesorios» —en los que se incluyen los complementos—, división que sí se halla en muchos de los textos coetáneos (cf. Calero Vaquera 1986).

Cuál es la primera de activa?—La que consta de sugeto, verbo activo y complemento directo: Diego ama a Dios.—Yo estimo mucho las riquezas.—Los bueyes comieron yerba seca.—Los comerciantes de Bilbao venderán trigo, azúcar y canela.—La verdad vence la mentira.

Cuál es la segunda de activa?—La que consta de sugeto y verbo activo o neutro: Tú escribes con pluma de acero.—José canta muy bien.—La liebre saltó.—Nosotros estudiamos.—El caballo correrá.—Yo compro.—Los perros ladran.—El niño lee perfectamente.

Cuál es la primera de pasiva?—La que consta de sugeto, verbo pasivo y ablativo: José es vencido por Pedro.—Babilonia fue tomada por Ciro.—Las peras serán comidas por nosotros.—El castillo se tomó por los soldados.

Cuál es la segunda de pasiva?—La que consta de sugeto y verbo pasivo: El ladrón es castigado.—La casa fue destruida: Diego será perseguido.—El caballo se vendió [...]. (Pág. 27)

Así pues, se realiza primeramente una partición entre oraciones *de primera* –sujeto + verbo + complemento (sea nominativo, acusativo o ablativo)– y oraciones *de segunda* –sujeto + verbo. A su vez, estos dos tipos se dividen, atendiendo principalmente a la naturaleza del verbo, en oraciones de activa, de pasiva, de infinitivo, de recíproco o reflexivo y de relativo²³. La clasificación de las oraciones coincide esencialmente con la propuesta de la Academia, aunque de forma más resumida²⁴.

Finalmente, se incluye una sección de «Análisis sintáctico», en la que se ofrecen once ejercicios para que los alumnos practiquen lo aprendido, que van aumentando gradualmente de dificultad:

- 1.º Los niños que son buenos aman a sus Padres.
 - 2.º La mentira es aborrecida de todo hombre honrado, y debemos decir siempre la verdad.
 - 3.º El vicio es hijo de la pereza, y así, escapad de la ociosidad.
 - 4.º El holgazán que no tiene rentas, nunca podrá ganar lícitamente el sustento.
 - [...]
 - 10.º El consejo antes daña que aprovecha, que el que lo da no tiene mucha cordura, y el que lo recibe mucha paciencia.
 - 11.º Aun cuando se ve a los ojos la ruina de los estados es mejor dejarlos perder que perder la reputación, por que sin ella no se puede recuperar.²⁵
- (Pág. 28)

²³ No obstante, la caracterización de las oraciones de relativo no corresponde realmente a este criterio de naturaleza verbal, como señala Garrido Vílchez (2008: 549).

²⁴ En las gramáticas académicas de mitad de siglo se diferencian las oraciones de sustantivo, de activa, de pasiva, de infinitivo, de gerundio, de participio, de imperativo y de relativo o incidental (Garrido Vílchez 2008: 545-560).

²⁵ Nótese una vez más el carácter didáctico y moralizante de los ejercicios que se proporcionan, de acuerdo con el procedimiento seguido por muchos de los autores de gramáticas, y especialmente las escolares.

4.1.3.3. Tercera parte

En el tercer apartado, que consta solamente de una cara, se trata la prosodia, que es «la que enseña a pronunciar» (pág. 29). En ella, se señalan las clases de palabras según el número de sílabas (monosílabas, bisílabas y polisílabas), se describe el acento prosódico y se indica cómo se llaman las voces atendiendo a él, dividiéndolas en agudas, graves y esdrújulas:

Qué es el acento prosódico? —El marcar más el tono de la voz en una de las sílabas de la palabra.

Cómo se llaman las palabras atendiendo al acento? —Agudas, graves y esdrújulas.

Qué son palabras agudas? —Las acentuadas en la última sílaba: Madrid, café, papel, amaré.

Qué son palabras graves? —Las acentuadas en la penúltima sílaba: Casa, árbol, libros, cárcel, tinta.

Qué son palabras esdrújulas? —Las acentuadas en antepenúltima sílaba: órgano, música, tráigaseme. (Pág. 29)

4.1.3.4. Cuarta parte

La cuarta parte está dedicada a la ortografía, que es «la que enseña el buen uso de las letras y demás signos con que se escribe un idioma» (pág. 30). Tras presentar las letras del alfabeto, Elosu da cuenta del uso de las mayúsculas y del guion para separar las sílabas al final del renglón, así como de la utilización de ciertas grafías problemáticas: la *m* en posición implosiva, la *h*, la alternancia de *r* y *rr*, el uso de *c*, *q*, *z* y *k*, de *g* y *j*, de la *y*, y de *b* o *v*. Véanse, como ejemplo, las distinciones entre *c*, *q*, *z* y *k* y de *b* y *v*:

Cuándo se escribe la *c*, *q*, *z* y *k*? —La *c* en las sílabas *ca*, *ce* *ci*, *co* *cu*; *cla*, *cle*, *cli*, *cl*, *clu*; *cra*, *cre*, *cri*, *cro*, *cru*, *ac*, *ec*, *ic*, *oc*, *uc*; la *q* en las sílabas *que*, *qui*; la *z* en las sílabas *za*, *zo*, *zu*; *az*, *ez*, *iz*, *oz*, *uz*, y la *k* en las palabras *kilo*, *kirie*. Caño, cereza, cisco, coco, cuna; claro, clero, clima, cloro, clueca; lacrado, decrece, crimen, croquis, cruz; ácido, lector, evicción, doctor, viaducto; queja, chaqueta, quina, rosquilla; zarza, zorro, zula; paz, lezna, cáliz, arroz, luz; kilogramo, kirieeleison. (Pág. 31)

Cuándo se usará la *b*? —En las sílabas *bla*, *ble*, *bli*, *blo*, *blu*; *bra*, *bre*, *bri*, *bro*, *bru*; *ab*, *ob*, *sub*; en la terminación *ba* del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos; y en las sílabas *be*, *bi*, *bo* del verbo haber: Tabla, sable, hablillas, bloqueo, blusa; habrá, sombrero, abriré, brocha, bruñir; absoluto, obtuso, subrayar; cantaba, saltaba, iba; habemos, había, hubo.

Cuándo se usará la *v*? —En los nombres adjetivos que acaban en *ava*, *ave*, *avo*, *eva*, *eve*, *evo*, *ivo*, *iva*; en el pretérito perfecto de indicativo, en el pretérito imperfecto de *su[b]*juntivo, y en futuro imperfecto de subjuntivo de los verbos *estar*, *andar*, *tener*, *sostener*, *retener*, *contener* y *mantener*:

Octava, grave, octavo, nueva, nuevo, vivo, viva; estuve, anduviera, tuviera, sostuviste, retuvieras, contuvieres, mantuvo. (Págs. 32-33)

Elosu se limita a incluir de forma muy breve algunas indicaciones referentes a las grafías mencionadas, sin apenas explicaciones, y añade seguidamente una serie de palabras que sirvan de ejemplo.

Tras esto, se introducen las reglas sobre el uso del acento ortográfico y finalmente, el de los principales signos de puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, punto final, interrogante, admiración, paréntesis, comillas y guion. Nuevamente, las aclaraciones que se incluyen son muy breves; en los casos de los signos de interrogación, admiración, el paréntesis, las comillas y el guion, se ciñe a ofrecer algunos ejemplos que ilustren el uso de dichos signos, sin hacer referencia a las normas para su uso.

En general, las reglas coinciden –aunque de forma muy resumida– con las contenidas en el *Prontuario de ortografía de la lengua castellana*, compendio publicado por la Academia por primera vez en 1844 (Imprenta Nacional, Madrid) y elaborado con el objetivo de que fuera utilizado en las escuelas, de acuerdo con la R. O. de 28 de abril de ese mismo año²⁶. No obstante, si bien la estructura del apartado de Elosu es similar a esta obra, la ordenación de los contenidos, los ejemplos que se ofrecen y las explicaciones no concuerdan realmente con el texto académico.

²⁶ En 1844 se oficializa la ortografía propuesta por la Academia, como respuesta a las proposiciones de renovación ortográfica y, principalmente, a la decisión de los maestros de la Academia Literaria y Científica de Profesores de Instrucción Primaria de Madrid de poner en práctica una ortografía reformada (cf. Martínez Alcalde 2010). Recordemos además que la Ley de Instrucción Pública de 1857 o «Ley Moyano», prescribía el uso de las obras académicas en los centros educativos (I, § 3.3.1). Sin embargo, como se ha comentado, esto no es permanente en el siglo XIX:

Tras la caída de Isabel II, se decretó, en 1868, la libertad en el uso de los materiales destinados a la enseñanza, lo que dejó sin efecto la obligatoriedad de utilizar el *Prontuario* académico y esta fue la situación legal hasta que el decreto de 1868 fue derogado por Alfonso XII en 1875. (Martínez Alcalde 2010: 72-73)

A pesar de la oficialización del texto académico, a lo largo el siglo XIX no faltaron propuestas para la reforma de la ortografía. Sobre esto, v. también Pons y Sáez Rivera 2012; Quilis 2008.

4.2. RECAPITULACIÓN

La obra de Elosu constituye un mero manual de apoyo para los profesores de las escuelas vascas, dada su brevedad y su ausencia de razonamientos teóricos, además de la simplificación de los contenidos. Frente a los textos estudiados hasta ahora, bilingües casi en su totalidad, el manual de Elosu incluye únicamente el apartado de las declinaciones vascas con sus correspondencias castellanas, además de la mencionada advertencia al comienzo de la obra. La obra destaca, pues, por encontrarse a caballo entre el género de gramática escolar y el manual de enseñanza de segundas lenguas, como indica Quijada:

Su interés radica en que constituye un eslabón explícito entre los manuales de segundas lenguas y los compendios escolares: el engarce, en opinión del autor, quedará resuelto «fácilmente» por medio de la traducción y el aprendizaje del vocabulario común. (2015: 183)

No obstante, el apartado monolingüe es mucho más extenso que el bilingüe, ya que ocupa más del 90 % del contenido del manual.

La estructura de la obra también difiere de sus predecesores, pues Elosu no incluye ningún repertorio lexicográfico –ni alfabético ni temático–, a pesar de que haga referencia a la necesidad de enseñar las voces más usuales de cada una de las partes de la oración. Junto con las tablas de declinación, el autor se limita a ofrecer las terminaciones de las conjugaciones regulares de los verbos castellanos, e inserta finalmente un breve compendio gramatical estructurado mediante el sistema de pregunta y respuesta, método muy habitual en las gramáticas de corte escolar. Asimismo, y de acuerdo con las características de este tipo de materiales, es muy relevante la inclusión de ejercicios de análisis para que los alumnos puedan practicar lo aprendido.

La información que se presenta en el compendio gramatical del manual coincide fundamentalmente con la tradición gramatical académica, por lo que la innovación del texto es mínima dentro de la corriente gramatical española, si exceptuamos el apartado bilingüe. Se ha observado asimismo un cierto apego a la tradición y al conservadurismo, característica particular de estos manuales escolares (cf. García Folgado 2013; Encinas Manterola 2016). Por otro lado, debido a la menor presencia del euskera, la influencia de la gramática vasca es sensiblemente menor que en el resto de los autores estudiados y se limita a la sección de la declinación, que es la única en la que se presentan las dos

lenguas de forma comparada. En el mismo título de la obra *–Elementos de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas de aldea–*, en el que además no se hace referencia alguna a la lengua vasca, queda de manifiesto la mayor vinculación con la tradición de la gramática escolar española. Es probable, por tanto, que el tratado de Elosu estuviera destinado a ser utilizado como libro de texto dentro de la asignatura de gramática castellana. No parece casualidad, pues, que la publicación de esta obra se llevara a cabo en 1869, si tenemos en cuenta que tras la revolución de septiembre 1868 se había decretado la libre elección de los manuales escolares, libertad que fue derogada en 1875 (I, § 3.3.1).

5. EUGENIO DE ARANZÁBAL (¿?-1883-¿?)

Apenas hemos podido hallar datos de la vida de Eugenio de Aranzábal, aunque sabemos, gracias la información que aparece en la portada de su *Método práctico de enseñar el castellano*, que fue maestro de la escuela pública de Amorebieta (actualmente, Amorebieta-Echano), municipio de la provincia de Vizcaya. Junto con esto, hemos podido recuperar cierta información sobre él mediante la búsqueda en las publicaciones periódicas de la época, ya que su nombre aparece en varios números de la *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, en el *Suplemento a La Escuela Moderna* o en *El magisterio español. Periódico de instrucción pública*. Así, encontramos noticias de Aranzábal en el listado de maestros de la «Relación de Escuelas definitivamente adjudicadas en concurso general de traslado de 1914» de la Dirección General de Primera Enseñanza del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, publicada en *El magisterio español* de junio de 1915. En ella se le concede el traslado a una escuela de Olabeaga, barrio de Bilbao. En el número del 28 de octubre de ese año (pág. 179) se incluye la noticia de que se le ha otorgado un año de licencia –anteriormente ya se le habían proporcionado otras licencias por enfermedad. Finalmente, en el número del 9 de diciembre de 1916 del mencionado periódico, se ofrece la lista de profesores «jubilados por edad», entre los que se halla «D. Eugenio Aranzábal, Maestro de Bilbao» (pág. 413).

Debido a su labor como maestro, Eugenio de Aranzábal, al igual que el resto de los autores de nuestro corpus, pudo conocer de primera mano los problemas que conllevaba el desconocimiento de la lengua española por parte del alumnado. Así pues, elaboró un breve tratado bilingüe –con un repertorio léxico, ciertos contenidos gramaticales y unos textos para practicar la traducción– con el propósito de facilitar este aprendizaje.

5.1. MÉTODO PRÁCTICO DE ENSEÑAR EL CASTELLANO A LOS NIÑOS VASCONGADOS EN LAS ESCUELAS DE VIZCAYA

El *Método práctico de enseñar el castellano a los niños vascongados en las escuelas de Vizcaya* fue publicado en Bilbao, en la librería de Segundo Salvador en el año 1883. La obra, un manual bilingüe euskera-castellano, consta de 120 páginas y está dividida en tres apartados: un vocabulario vasco-castellano, unos ejercicios prácticos sobre la declinación y una parte dedicada a las conjugaciones de varios verbos. Estas secciones están precedidas por un «Prólogo» y un «Procedimiento que conviene seguir en las escuelas para enseñar el castellano a los niños». Además, al final del libro se añaden dos textos –el primero en castellano y el segundo en euskera– con el objetivo de que los niños se ejerciten en la traducción de ambas lenguas. La estructura de la obra no es original, ya que presenta unos apartados muy similares a los del *Método práctico* de Juan María de Eguren. Como veremos más adelante, el contenido de este manual también es un resumen de la obra de Eguren, aunque con varias modificaciones y adiciones¹, algunas de las cuales tienen semejanzas con otros textos como el *Diccionario manual* de Astigarraga y Ugarte.

Se desconoce el éxito que tuvo el manual de Aranzábal en las escuelas de Vizcaya, puesto que no se han hallado más ediciones o reimpresiones. No obstante, sabemos que al menos fue aprobado para su uso en los centros educativos, ya que aparece mencionado en la Real Orden del 20 de diciembre de 1886, en la que se da cuenta de las obras que se pueden usar en las escuelas². En ella se incluye una lista marcada con el número 18 y con el título de «Relación de obras declaradas útiles para que puedan servir de texto en los establecimientos de primera enseñanza, por la Comisión especial del Consejo de Instrucción pública en sesiones de 25 de Octubre y 8

¹ La influencia de Eguren en la obra de Aranzábal ha sido señalada ya por Quijada (2015: 184). Aunque no nos referiremos a ello en nuestro estudio, una de las modificaciones más relevantes en la parte vasca es el cambio del dialecto guipuzcoano –en el que está escrito el texto de Eguren– al dialecto vizcaíno.

² Recordemos que en 1875 se había vuelto al sistema de listas para la selección de los libros de texto que podían ser utilizados en las escuelas, así como a la obligación de utilizar los textos académicos en la materia de gramática castellana (I, § 3.3.1). En el encabezado de la R. O. de 1886 se dice lo siguiente:

Ilmo. Sr.: S. M. la Reina Regente, en nombre de su Augusto Hijo D. Alfonso XIII (q. D. g.), de acuerdo con el dictamen del Consejo de Instrucción Pública y lo propuesto por esa Dirección general, se ha servido declarar como útiles para que sirvan de texto en las escuelas de primera enseñanza las obras mencionadas en la adjunta lista señalada con el número 18, de la cual se eliminan las referentes a las asignaturas de gramática y ortografía, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 88 de la ley de Instrucción Pública, sin perjuicio de rectificar cualquier error que en la expresada lista se advierta. (*Apud* Villalaín 2002: 149)

de Noviembre de 1886» (Villalaín 2002: 149-153). El texto de Aranzábal se recoge en el número 71 de dicha lista.

5.1.1. Paratextos

Las páginas preliminares del *Método* de Aranzábal constan de un prólogo y una explicación del procedimiento que se debe seguir para la enseñanza del castellano a los alumnos. En el «Prólogo» (págs. 3-5), Eugenio de Aranzábal comenta las dificultades con las que se encuentran los niños vascoparlantes de las escuelas de las regiones rurales del País Vasco, porque se les enseña en una lengua que no dominan y esto impide una correcta educación:

Uno de los principales inconvenientes con que tropieza el Maestro en la mayor parte de las escuelas de este país, es sin duda alguna la incomprensión de los niños en todos y cada uno de los ramos que abraza la instrucción primaria por la razón de que se les enseña en lengua distinta de la que poseen, y de aquí también que los Maestros tengan en las mismas mucho más trabajo en el ejercicio de su penosa misión, con el disgusto de no conseguir resultados satisfactorios muchas veces, por más que se esfuercen.

Sabido es que en los pueblos rurales, que son los que forman la mayor parte de la provincia de Vizcaya, solamente se habla el vascuence, con muy cortas excepciones, y esta es, por consiguiente, la primera lengua que aprenden los niños. Cuando empiezan a asistir a la escuela, no entienden bien el castellano; y como en este idioma aprenden a leer, escribir y todo los demás ramos de la enseñanza, a excepción de la Doctrina Cristiana, que muchos de ellos estudian en vascuence, no comprenden lo que leen y estudian, como tampoco las explicaciones que les da el Maestro; así es que el desarrollo intelectual es muy lento en ellos y la enseñanza popular no progresa como debiera. (Págs. 3-4)

Como se puede observar, la semejanza con el texto del prólogo de Eguren –que hemos presentado en § 3.1.1– es muy evidente. El maestro de Bilbao continúa comentando los problemas para la educación de la juventud vascoparlante, que están agravados por otros factores, puesto que «se han visto muchos Maestros en la imposibilidad de enseñar el castellano por ignorar qué método o procedimiento debían emplear en su enseñanza, y tal vez algunos por no saber el vascuence» (pág. 4). Frente a esto, Aranzábal –siguiendo lo propuesto por Eguren– plantea reforzar la enseñanza de la lengua española y dedicar un periodo de tiempo diario a ello, ya que «la necesidad de enseñar el castellano, si se quiere obtener adelantos en las escuelas de las Provincias

Vascongadas, está reconocida por todos»³. Ante esta situación, y con el objetivo de facilitar «al Maestro la enseñanza y a sus discípulos el estudio», publica su método, cuyo uso explica en el apartado que sigue.

En el «Procedimiento que conviene seguir en las escuelas para enseñar el castellano a los niños» (págs. 7-11), sección en la que reproduce de nuevo lo dicho por Eguren⁴, Aranzábal propone priorizar la enseñanza de la lengua española y dedicar un periodo de tiempo diario a esa labor:

La enseñanza práctica del castellano, en nuestra opinión, no solo debe formar parte en el cuadro de asignaturas de las escuelas vascongadas, sino que debe preceder también a todas las demás, destinando diariamente algún tiempo para ello en la distribución del tiempo y trabajo que el Maestro tenga establecida en la escuela. (Pág. 7)

La duración de estas clases se deja a cargo del criterio de cada maestro, ya que es quien conoce mejor las necesidades de su alumnado: como observa el autor, en los pueblos en los que haya más presencia de industria y mejores comunicaciones, los niños estarán más expuestos al castellano que en las localidades mayoritariamente rurales.

Distanciándose en este caso de Eguren, que proponía clasificar a los alumnos en cuatro grupos, Eugenio de Aranzábal sugiere dividir a los niños en tres secciones, de acuerdo con los apartados de su obra. Así pues, en la primera de ellas se aprenderá de memoria el vocabulario vasco-castellano:

Considerada la enseñanza del castellano como una de las partes principales del programa de la escuela, se dividirán todos los niños que concurren a ella en tres grandes secciones, subdividiendo cada una de ellas en tantos grupos como fuese necesario, teniendo en cuenta que no pase ninguno de ellos de diez niños. Al frente de cada grupo se coloca un instructor con un ejemplar de este MÉTODO en la mano y recita las palabras comprendidas en la primera parte, primero en vascuence y después en castellano, haciéndolas repetir a todos los niños del grupo, según que él las va diciendo, con precisión y claridad, debiendo decir solamente diez o doce palabras o el número de voces que pueden aprender de memoria los niños en cada ejercicio. Estos ejercicios han de efectuarse diariamente, porque serían

³ Según Aranzábal, «así lo han comprendido y comprenden también los Sres. Inspectores de primera enseñanza, advirtiéndolo a los Maestros en sus libros de visita en muchas localidades dediquen al día cierto tiempo a la referida enseñanza» (pág. 4). Cf. I, § 3.3.2.

⁴ El título de este capítulo en Aranzábal es muy similar al de su predecesor («Procedimiento que conviene seguir en las escuelas vascongadas para enseñar el castellano a los niños, y uso que al efecto debe hacerse de este libro»). Tanto el comienzo del capítulo como el título («Procedimiento para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas») de la edición del *Método* de Eguren de 1876 son diferentes, por lo que creemos que Aranzábal se habría basado en la primera edición de la obra del inspector guipuzcoano, la de 1867.

infructuosos si solo se verificaran de vez en cuando, pues sin perseverancia y constante repetición no se consigue nada con los niños. Cuando éstos hayan aprendido el grupo de voces que se ha fijado, se repite el ejercicio con igual cantidad de voces de las que siguen en el vocabulario, haciendo lo propio hasta que aprendan todo de memoria. (Págs. 7-8)

Tras haber interiorizado el vocabulario, los alumnos deben estudiar las declinaciones vascas y sus correspondencias en castellano, «hasta tanto que el niño pueda distinguir con seguridad y presteza cualquiera de los casos que se le digan aisladamente, repitiendo en el acto su equivalencia en castellano» (pág. 9). Después de esto, han de realizar los ejercicios que se ofrecen a continuación así como llevar a cabo un repaso continuo del vocabulario estudiado anteriormente.

Cuando dominen las declinaciones, se prosigue con la tercera parte, dedicada al verbo –«una de las partes principales de la oración» (pág. 10)– con el mismo sistema seguido en las anteriores. Primero se debe aprender el modo indicativo, luego el imperativo y el subjuntivo, y por último, el infinitivo. Asimismo, con el objetivo de que los niños practiquen las conjugaciones y así puedan construir oraciones, Aranzábal proporciona varios ejemplos al final de este apartado:

Siendo las conjugaciones los ejercicios más importantes del presente MÉTODO, deberán ejercitarse los niños mucho en conjugar diferentes verbos hasta adquirir destreza, sirviendo de modelo los que se anotan en esta parte, para que cuando adquieran práctica puedan conjugar cualquier verbo acompañado de complementos, de modo que vengan a constituir frases u oraciones sencillas. (Pág. 10)

Por último, el autor propone la traducción de textos, tanto en euskera como en castellano, «para que el niño se perfeccione en el castellano y adelante notablemente a los demás ramos [de la enseñanza]» (pág. 11). Para ello, aconseja «la traducción del vascuence al castellano de la Doctrina Cristiana en aquella lengua publicada por el Cura de Llodio⁵; y para la del castellano al vascuence la Historia Sagrada por el Abad Fleury», es decir, los mismos textos sugeridos por Eguren y según el autor, los más habituales en las escuelas de Vizcaya⁶. Aun así, como veremos más adelante, Aranzábal incluye al final de su obra dos fragmentos que no pertenecen a estos textos.

⁵ Cf. I, § 5.2 n. 21.

⁶ Pero también en otras provincias: según Benito (2003: 298), el catecismo del padre Gaspar Astete era el texto más extendido en las escuelas de Guipúzcoa para la enseñanza de la doctrina cristiana, tanto en castellano como en euskera.

El *Método* de Aranzábal finaliza con una breve advertencia para los maestros en la que se hace referencia a las diferencias en la pronunciación de la *j* –que dependiendo del lugar puede articularse como fricativa velar sorda [x] o palatal sonora [j]– y de *z* y *c*. Aranzábal señala también la inestabilidad ortográfica en los escritos en lengua vasca y las diferentes soluciones de cada uno de los autores:

Advertimos a los Maestros que antes de poner en práctica este método se enteren cómo se pronuncia la *j* en su respectiva localidad: si se pronuncia como en Guipúzcoa, o sea gutural, no habrá dificultad por cuanto se lee así en castellano pero si se pronuncia como en latín, será preciso lo lean así en vascuence para que comprendan el verdadero significado de la palabra; teniendo en cuenta que lo lean gutural en castellano. También sucede que la pronunciación de la *z* y *c* lo hacen como lo de *s*, como habrán observado los señores Profesores, y tocante a esto podrá permitirse y acaso en algunos sea ventaja que pronuncien como la *s* en vascuence, teniendo cuidado de que no adquieran este vicio en lo que respecta a los escritos en castellano.

Con respecto a la ortografía del vascuence, no le hemos seguido a autor determinado por razón de que mientras unos destierran tal cual letra del todo o en parte, otros ahorran las duplicadas, otros atienden solo a la pronunciación, otros siguen la razón y consecuencia nada más que a medias y otros no hacen caso del uso legítimo. (Pág. 120)

5.1.2. Primera parte. Vocabulario vasco-castellano⁷

El primer capítulo del *Método* contiene un vocabulario bilingüe vasco-castellano ordenado temáticamente –esto es, una nomenclatura– al igual que los presentes en las obras de Astigarraga y de Eguren. El repertorio, de mayor brevedad que los anteriores, está formado por 795 voces clasificadas por categorías gramaticales (nombres sustantivos y adjetivos⁸, verbos, participios, adverbios, preposiciones y conjunciones⁹), presentadas en dos columnas, la primera en vasco y la segunda en español.

Como ya hemos adelantado, Aranzábal se basa principalmente en la obra de Eguren para la elaboración del repertorio, por lo que las características de la nomenclatura son muy similares. Así, los artículos son generalmente simples, aunque en la columna castellana observamos casos en los que se ofrecen ciertas matizaciones, como «*bizarra*, la barba (pelo)» o «*artoa*, borona (pan de maíz)». En ocasiones se

⁷ La nomenclatura de Aranzábal se ha estudiado en Fernández de Gobeo 2014. A lo largo de este capítulo hemos corregido, desarrollado y ampliado considerablemente la información presentada.

⁸ No distingue el adjetivo como clase autónoma, a diferencia de la *GRAE* de 1870, que lo considera como una clase más, como se ha dicho anteriormente.

⁹ Aranzábal no incluye el *artículo* –del que habla en la segunda parte– ni la *interjección*, que sí están presentes en el *Diccionario manual* de Astigarraga. La ausencia de estas categorías se explica en la introducción de esta sección: «[L]os artículos del vascuence son *a*, *ac* y las interjecciones, por ser las mismas que en castellano, hemos omitido» (pág. 14).

incluyen también adjetivos —«*salda garbia*, el caldo limpio»; «*perrechicuac* setas mayores»—, construcciones preposicionales —«*bazcaria*, la comida del mediodía»; «*alcondara*, la camisa de hombre»— o aposiciones como «*lepoa*, el cuello, el pescuezo»; «*senarra* el marido, el esposo»; «*ollagorra* la sorda o becada»; «*bacallua* el bacalao, abadejo». En la parte vasca también hallamos varias aposiciones —«*bernea*, *zacoa*, la pantorrilla»; «*circilluac*, *arrecadac*, los pendientes»; «*bildotza*, *archoa*, el cordero»—, para mejorar la caracterización de la voz, pero también como consecuencia de la variación dialectal de la lengua vasca¹⁰. Se observa además cierta asistematicidad en la elaboración del repertorio, puesto que en la columna del español los sustantivos aparecen tanto en singular como en plural, y aunque normalmente vayan precedidos del artículo (definido o indefinido), hay casos en los que se prescinde de él¹¹. Igualmente, hallamos entradas repetidas —por ejemplo, *liebre* aparece en «Cosas de comer y beber» (pág. 21) y en «Los animales» (pág. 25)— o que no están colocadas en el lugar que les corresponde; es el caso de *arrepentirse*, que se incluye dentro del grupo de verbos relacionados con los trabajos de mano.

Presentamos a continuación los diferentes epígrafes en los que está dividido el vocabulario, junto con el número de entradas dentro de cada uno de ellos:

EPÍGRAFES	ENTRADAS
<i>Nombre sustantivo</i>	
[Cosas que se consideran en el universo o mundo] ¹²	6
[Cosas que pertenecen al globo terrestre o a la tierra]	9
[El agua]	3
[Cosas relativas a la atmósfera; el aire, los meteoros]	17
[Del tiempo]	2
Partes del cuerpo humano	48
Los sentidos	10

¹⁰ Sobre esta variación informa el autor en la «Advertencia» incluida al comienzo del repertorio:

En este vocabulario podrá suceder que se encuentren voces, aunque pocas, que en la localidad en que se hace uso de él se digan de otra manera, pues a pesar de que nos hemos limitado a escribir en un dialecto siendo tan diferentes los modos de decir de unos pueblos a otros, es imposible determinarlos todos aquí, y por lo mismo hemos tenido que fijarnos en lo que es más generalmente usual y mejor conocido en los varios distritos de esta provincia. (Pág. 13)

La advertencia es, nuevamente, muy similar a la que encontramos en el texto de Eguren.

¹¹ Así ocurre, por ejemplo, en las entradas *vino*, *sidra*, *chacolí*, *vino blanco* incluidas en «Cosas de comer y beber».

¹² En los casos en los que no hay epígrafe, incluyo los títulos de la nomenclatura de Eguren, puesto que es la obra de la cual Aranzábal copia la mayor parte de las entradas.

Parentescos	26
Cosas de comer y beber	71
Prendas de vestir	20
Cosas que pertenecen a los pueblos y casas	43
Los animales	55
Días de la semana	7
Meses, estaciones y festividades del año	23
<i>Nombre adjetivo</i>	
Nombres adjetivos	58
Grados del adjetivo	28
Adjetivos numerales, absolutos o cardinales	41
Adjetivos numerales ordinales	40
<i>Pronombre</i>	
Pronombres personales	7
Pronombres demostrativos	6
Pronombres posesivos	6
Pronombres relativos	4
Pronombres indeterminados	2
<i>Verbo</i>	
[Acciones del hombre]	11
[Acciones relativas a la facultad de hablar]	11
[Acciones relativas a la vida]	9
[Acciones relativas a los alimentos, al vestido y al descanso]	8
[Acciones relativas al estudio y el entendimiento]	11
[Acciones que manifiestan amor y odio]	6
[Acciones relativas a los juegos de recreo y ejercicios]	3
[Acciones que expresan movimiento]	11
[Acciones que expresan obras o trabajos de mano]	16
[Acciones que se refieren a las operaciones de compra y venta]	11
[Acciones que se refieren al culto divino]	3
<i>Participios</i>	
Participios activos	5
Participios pasivos regulares	10
Participios pasivos irregulares	10
<i>Adverbios</i>	

Adverbios de lugar	18
Adverbios de tiempo	19
Adverbios de modo	11
Adverbios de cantidad	11
Adverbios de orden	3
Adverbios de afirmación	4
Adverbios de negación	4
Adverbios de duda	1
<i>Preposiciones</i>	60
<i>Conjunciones</i>	
Conjunciones copulativas	2
Conjunciones disyuntivas	1
Conjunciones adversativas	3
Conjunciones condicionales	1
<i>Total</i>	795

Tabla 17: Nomenclatura del Método práctico (1883)

A pesar de que los enunciados de la sección del nombre sustantivo sean muy similares a los que hallamos en el texto de Eguren, su orden sigue el modelo teocéntrico, ya que comienza por Dios y los elementos del Universo, y se asemeja más al utilizado por Astigarraga o Francisco Jáuregui, que continúan con el modelo de Chantreau. Por otro lado, como se observa en la tabla, Aranzábal realiza una división de las diferentes partes de la oración, de manera muy similar a la que hemos visto en el repertorio de Astigarraga¹³.

Sin embargo, los artículos contenidos en los epígrafes del nombre sustantivo están extraídos casi en su totalidad de la obra del inspector guipuzcoano, aunque de forma resumida. Esto se comprueba en el siguiente ejemplo, en el que copiamos un conjunto de voces pertenecientes epígrafe de «Partes del cuerpo humano» del texto de Eguren y las correspondientes de la nomenclatura de Aranzábal:

¹³ Recordemos que Eguren solamente dedica un apartado separado a los verbos.

EGUREN (1867 ¹⁴)	ARANZÁBAL (1883)
el cuerpo.	el cuerpo.
la cabeza.	la cabeza.
la frente.	la frente.
el cabello.	el cabello.
la barba (pelo).	la barba (pelo).
la barba.	la barba.
el bigote.	
la cara.	la cara.
el cerebro.	
las sienes.	
los sesos	los sesos.
los ojos.	los ojos.
las pestañas.	las pestañas.
las cejas.	
los párpados.	
las mejillas.	
la nariz.	la nariz.
el labio.	el labio.
la boca.	la boca.

Tabla 18: Comparación entre Eguren (1867) y Aranzábal (1883)

Aranzábal introduce además numerosas entradas que no están presentes en los repertorios mencionados, pero sí en el de Eguren. Hallamos, por ejemplo, voces referidas los tipos de viento (*el viento frío, el viento Norte, el viento Sur, el vendaval, el huracán*) que solo se encuentran en Eguren, dentro de «Cosas relativas a la atmósfera; el aire, los meteoros»; lo mismo ocurre en el epígrafe «Los sentidos», con las entradas *la mirada y el ruido*; en «Parentescos», con *los padres y la nodriza*; o en «Partes del cuerpo humano», con *las pestañas, los humores y el sudor*.

Con todo, en el epígrafe «Cosas que pertenecen a los pueblos y casas», se observa que Aranzábal sigue primeramente la nomenclatura de Eguren, pero que después ha añadido otras entradas, que coinciden con las del repertorio de Astigarraga y Ugarte. Entre estas últimas, además, vuelve a introducir otras voces que aparecen en la nomenclatura de Eguren. Como prueba de esto, copiamos las entradas de Aranzábal, así como las correspondientes de las nomenclaturas de Astigarraga y Ugarte y Juan María de Eguren:

¹⁴ Se ha señalado anteriormente que para la comparación utilizamos la edición de 1867 de Eguren y no la de 1876 porque es muy probable que haya sido esta la usada por Aranzábal. Como una nueva prueba de esto, hemos hallado varias entradas que se encuentran en la nomenclatura de Eguren de 1867 y que fueron eliminadas en la segunda edición de 1876, pero que sí aparecen en el repertorio de Aranzábal: *los costados* en «Partes del cuerpo humano», *caldo limpio* en «Cosas de comer y beber», *ayunar, aprender de memoria, empezar o emezar*, dentro de los verbos. Además, estas voces están recogidas habitualmente en el mismo orden que las del repertorio de Eguren de 1867.

ASTIGARRAGA (1825) ¹⁵	EGUREN (1867)	ARANZÁBAL (1883)
<i>Cosas que suele haber en un pueblo y en las casas</i>	<i>Cosas que pertenecen a los pueblos y a las casas</i>	<i>Cosas que pertenecen a los pueblos y casas</i>
<u>El pueblo.</u> La pescadería. La carnicería. El mesón, la posada. La casa. El zaguán <u>La puerta.</u> La cuadra. la ventana. <u>La llave.</u> La cerraja. <u>El pestillo.</u> La cocina. <u>El horno.</u> La huerta. <u>La madera.</u> <u>La tabla.</u> <u>La viga.</u> <u>La piedra.</u> El ladrillo. <u>La teja.</u> <u>La cal.</u> La arena. <u>Los muebles.</u> El banco. <u>La mesa.</u> Taza, escudilla. Una olla. <u>El jarro.</u> <u>La bela.</u> La cera. El cesto. <u>La basija.</u> La cuba. <u>La arca.</u> <u>La cama.</u> El gergón.	el pueblo. la ciudad. el puerto de mar. el muelle. el embarcadero. las calles. la plaza. la plazuela. el callejón. las casas. la casa consistorial. el castillo. la Iglesia. el teatro. la carnicería. el matadero. la pescadería. el convento. el hospital. el mercado. la aduana. el juzgado. la fonda, la posada. las tiendas. un barrio. la taberna. el bodegón. el paseo. el correo. la cárcel. el palacio. el colegio. el empedrado. las aceras. la fuente. la vecindad. los habitantes.	el pueblo ¹⁶ . la ciudad. la casa consistorial. la iglesia. el convento. el hospital. el mercado. la posada. las tiendas. la taberna. el paseo. las aceras. <u>la casa.</u> <u>la puerta.</u> <u>la llave.</u> <u>el pestillo.</u> <u>el horno.</u> <u>la madera.</u> <u>la tabla.</u> <u>la viga.</u> <u>la piedra.</u> <u>la teja.</u> <u>la cal.</u> <u>los muebles.</u> <u>la mesa.</u> <u>el jarro.</u> <u>la vela.</u> <u>la vasija.</u> <u>el arca.</u> <u>la cama.</u> <u>el fuego</u> ¹⁷ . <u>la leña.</u> <u>la astilla.</u> <u>el carbón.</u> <u>el cisco.</u> el desván. el tejado.

¹⁵ Incluimos el fragmento de la primera edición, que ha continuado inalterado (salvo ciertos cambios en la ortografía de algunas de las voces) hasta las últimas ediciones, según los ejemplares que hemos podido consultar.

¹⁶ Resalto en negrita las voces que coinciden en Aranzábal y Eguren; y subrayadas, las que concuerdan con el repertorio de Astigarraga.

¹⁷ Las entradas *el fuego*, *la leña*, *el carbón*, *el cisco*, *la ceniza*, *la llama*, *el humo* sí que se hallan en la nomenclatura de Eguren, pero dentro del epígrafe «El fuego, los combustibles». Asimismo, *el libro* se encuentra en el epígrafe «Cosas de la escuela» y *el cedazo* en «Menaje de cocina».

La sábana. La cocina. El fuelle. <u>El fuego.</u> <u>La leña.</u> <u>La astilla.</u> <u>El carbón.</u> <u>El cisco.</u> El tizón. <u>La ceniza.</u> La llama. <u>El humo.</u> El hollín. La yesca. El pedernal. La caldera. El gancho. La errada. El asador. La cuerda, la soga. El cujal. <u>El cedazo.</u> <u>El libro.</u>	la casa de campo. las puertas. las ventanas. el zaguán. el patio. el corral. la cuadra. la cochera. las habitaciones. la sala. [...] el desván. el tejado. la escalera. una reja. las persianas. el piso. la bóveda. el primer piso. el piso bajo. las paredes. el pozo. la puerta falsa. el llamador, aldaba. el picaporte. las llaves.	las paredes. <u>la ceniza.</u> <u>la llama.</u> <u>el humo.</u> <u>el cedazo.</u> <u>el libro.</u>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 19: Comparación entre Astigarraga (1825), Eguren (1867) y Aranzábal (1883)

Como vemos, pocas voces incluidas en el apartado del nombre sustantivo son nuevas en la nomenclatura de Aranzábal: tan solo pueden citarse algunas entradas que no hemos hallado dentro de otros repertorios vasco-románicos, como *chacolí*¹⁸ y *setas mayores*¹⁹ en «Cosas de comer y beber» o *la astilla* en «Cosas que pertenecen a los pueblos y a las casas». Tanto el *chacolí* como el hongo que Aranzábal denomina como *setas mayores* son productos propios de la zona norte y habituales, por tanto, en el País Vasco. Aranzábal trata de adecuar el contenido de su manual al contexto y de incluir

¹⁸ La voz *chacolí* no se encuentra recogida en el *Nuevo tesoro lexicográfico del español* de Alvar Ezquerra y Nieto Jiménez (2007). La primera documentación es del *Diccionario de Autoridades*, en él se marca geográficamente como propio de Vizcaya y parte de Burgos: «CHACOLÍ. Vino de baxa calidad y poca substancia, por no llegar la uva de que se hace a perfecta madurez, por cuya causa es de poca duración. En España solo se halla en las Provincias de Vizcaya y Montañas de Burgos. Lat. *Vinum imbecillum, tenuiculum*». La aparición de este y otros vasquismos en la lexicografía hispánica, y especialmente en la obra académica, se ha tratado en otros trabajos (Fernández de Gobeo 2014).

¹⁹ En el repertorio de Eguren aparece la entrada «*perrechicuac*, las setas» dentro del epígrafe de «Verduras y legumbres». Aranzábal, sin embargo, diferencia entre «*susac*, las setas» y «*perrechicuac*, setas mayores».

elementos autóctonos en la nomenclatura, para que sean reconocibles por el alumnado, de la misma forma que sus predecesores.

La sección de los nombres adjetivos es muy similar en el contenido y en el orden al repertorio de Astigarraga y Ugarte. Aranzábal introduce algunas voces que aparecen en la nomenclatura de este autor y que no están presentes en el capítulo de adjetivos de Chantreau –*alguno, a; fulano, a; mucho, a; varios, as*–, por lo que la filiación con el texto del pedagogo guipuzcoano parece muy probable. Además, Aranzábal incluye en esta sección los numerales ordinales y cardinales, como Astigarraga²⁰, aunque con alguna diferencia, pues este último coloca los cardinales dentro de los pronombres. Tras la lista de adjetivos, el autor añade una sección dedicada a los grados del adjetivo (págs. 31-34), que probablemente por su contenido más gramatical que léxico no aparece en el repertorio de Eguren y tampoco en la nomenclatura de Chantreau²¹, y no está presente tampoco en las primeras ediciones de la obra de Astigarraga y Ugarte. A pesar de que en la edición de 1870 del *Diccionario manual* publicada en la Imprenta de Pedro Gurruchaga (Tolosa) se añada una sección con los «Grados del nombre adjetivo», este apartado se limita a la presentación de unas frases breves, que copiamos a continuación (Astigarraga y Ugarte 1870: 23):

ICEN ALCARREN MALLAC.	GRADOS DEL NOMBRE ADJETIVO
Zaldi au ona da	Este caballo es bueno.
Hori au bezañ ona	Ese tan bueno como este.
Hura au baño obea	Aquel mejor que este.
Pedrorena gucietan onena	El de Pedro el mejor de todos.
Pedrorena guciz ona	El de Pedro muy bueno o bonísimo.
Nere plana charra dec	Mi plana es mala.
Irea au bezañ charra	La tuya tan mala como esta.
Andresena au bañp charragoa	La de Andrés peor que esta.
Luisena guciz charra	La de Luis muy mala o pésima.
Luisena gucietan charrena	La de Luis la peor de todas.

En cambio, como vemos en el fragmento siguiente, Aranzábal introduce la sección mediante diferentes ejemplos divididos en grado positivo, comparativo y superlativo, en segmentos breves. Incluye en este apartado los grados de los adjetivos *bueno, hermoso, lleno, largo, viejo, flaco y duro*, por lo que no parece que haya

²⁰ Eguren, en cambio, los coloca dentro de los nombres sustantivos.

²¹ Los grados del adjetivo sí están presentes en el *Arte* de Chantreau (1781: 70-73), pero no dentro de la nomenclatura, sino en el apartado gramatical.

seguido, en este caso, el texto de Astigarraga. Constituiría, pues, una innovación frente a lo hallado en las nomenclaturas vasco-románicas anteriores.

	Positivo.	
Zarra		viejo.
	Comparativo.	
Aiñ zarra		tan viejo.
Zarragoa		más viejo.
	Superlativo.	
Gustiz zarra		muy viejo.
	Positivo.	
Argala		flaco.
	Comparativo.	
Aiñ argala		tan flaco.
Argalagoa		más flaco.
	Superlativo.	
Gustiz argala		muy flaco.

Después de los adjetivos, el autor incluye los pronombres divididos en cinco grupos: personales, demostrativos, posesivos, relativos e indeterminados²². Como sucede en gran parte del apartado que contiene los adjetivos, dentro de la columna castellana se incluyen en la misma entrada las variantes masculinas, femeninas y neutras, frente a las entradas simples del euskera, que no realiza esta diferenciación (pág. 38):

<i>Icurasteco icen ordecoac.</i>	<i>Pronombres demostrativos.</i>
Au	este, esta, esto,
Ori	ese, esa, eso.
Bestia	aquel, aquella, o.
Onec	estos, estas.
Orrec	esos, esas.
Bestiac	aquellos, aquellas.
<i>Mempeco icen ordecoac.</i>	<i>Pronombres posesivos.</i>
Nerea	mío, mía.
Zurea, irea	tuyo, tuya.
Berea	suyo, suya.
Berorrena	de usted.
Gurea	nuestro, nuestra.
Zuena	vuestro, vuestra.

²² Astigarraga introduce los pronombres personales, los relativos, los demostrativos, los posesivos y los numerales. Estos tres últimos están caracterizados igualmente como adjetivos, también en las ediciones más cercanas a la publicación de la obra de Aranzábal, según los ejemplares que hemos podido consultar.

El apartado de los verbos tampoco es original, pues está de nuevo resumido del repertorio de Eguren, ya que, si bien las entradas no se dividen en epígrafes como en el caso del método del guipuzcoano, se agrupan según los enunciados del inspector. Después de realizar la comparación de los apartados de los dos autores, observamos únicamente la incorporación por parte de Aranzábal de los verbos *agarrar*, *engordar* y *arrepentirse*. Tras la sección de los verbos, se insertan los participios, clasificados en participios activos, participios pasivos regulares y participios pasivos irregulares²³. Los adverbios se distinguen, por su parte, en adverbios de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad, de orden, de afirmación, de negación y de duda. La clasificación de Aranzábal coincide, pues, con la caracterización más habitual en los textos gramaticales del periodo.

Las preposiciones se presentan alfabéticamente a partir de las castellanas, al igual que en el texto de Astigarraga y Ugarte, aunque Aranzábal incluye la preposición *bajo* que no se halla en el *Diccionario manual*. Como en el texto del maestro guipuzcoano, en cada una de las secciones se ofrecen varias entradas con diferentes tipos de voces –nombres comunes y propios, palabras acabadas en vocal o en consonante– para presentar las diferentes terminaciones de la declinación vasca. Aunque algunos de los ejemplos son diferentes, en la siguiente comparación de la información contenida en las preposiciones *de* y *sobre* y *tras* se intuye la similitud del texto de Aranzábal con la obra del guipuzcoano:

ASTIGARRAGA Y UGARTE		ARANZÁBAL	
<i>Ren, aren, arena, coa, goa, dic, tic.</i>	De.	<i>Ren, rena, arena, coa, goa, dic, tic.</i>	<i>De.</i>
Pedro- <i>ren</i> echea, Guizon- <i>aren</i> indarra, Segura- <i>coa</i> , Donostia- <i>coa</i> , Andoain- <i>goa</i> , Nun- <i>dic</i> , emen- <i>dic</i> , Eche- <i>tic</i> , Aurre- <i>tic</i> ,	<i>La casa</i> de Pedro. <i>La fuerza</i> del hombre. De <i>Segura</i> . De <i>San Sebastián</i> . De <i>Andoain</i> . De <i>donde</i> , de <i>aquí</i> . De <i>casa</i> . De <i>delante</i> .	Justoren chacurra Pedro rena Guizon aren gorputza Durango coa Jemein goa Nun goa Nun dic Eche tic	el perro de Justo. de Pedro. el cuerpo del hombre. de Durango. de Jeméin. de dónde. de dónde. de casa.

²³ Astigarraga, sin embargo, diferencia solamente entre participios irregulares y regulares, tanto en las primeras ediciones como en las más cercanas a la publicación del texto de Aranzábal.

<i>Gañean, gañera</i>	Sobre	<i>Gaindi, ganean</i>	<i>Sobre</i>
Buruaren <i>gañean</i> . Mai <i>gañean</i> . Ordi bat danez <i>gañera</i> , orequin datorquit. Esan nionez <i>gañera</i> etceguiela hitzic esan, isildu ez da gau guztian.	Sobre la <i>cabeza</i> . Sobre la <i>mesa</i> . Sobre <i>ser un</i> <i>borracho</i> , <i>me viene</i> <i>con eso</i> . Sobre <i>lo que le dije</i> <i>que no hablase</i> <i>palabra</i> , <i>no ha</i> <i>callado en toda la</i> <i>noche</i> .	Buruaz gaindi Mai ganean	sobre la <i>cabeza</i> . sobre la <i>mesa</i> .
<i>Atcean, ondoren</i>	Tras	<i>Atzean, ondoren.</i>	<i>Tras.</i>
Ate <i>atcean</i> , Zure <i>ondoren</i> nabil, Udaberriaren <i>ondoren</i> dator udá,	Tras la <i>puerta</i> . Tras <i>ti ando</i> . Tras la <i>primavera</i> <i>viene el verano</i> .	Ate atzean Zure ondoren	tras la <i>puerta</i> . tras <i>ti</i> .

Tabla 20: Comparación entre los apartados de preposiciones de Astigarraga y Aranzábal

Finalmente, Aranzábal introduce las conjunciones, divididas en copulativas (*y, e, ni, que*), disyuntivas (*o, u*), adversativas (*pero, mas, sino, aunque, cuando*) y condicionales (*si, como*)²⁴.

Tras la nomenclatura, y acorde con el carácter práctico del manual, Aranzábal incluye unos ejercicios para que los alumnos puedan trabajar lo aprendido hasta el momento. Estos ejercicios se ordenan de menor a mayor dificultad de forma gradual: primeramente, se introducen segmentos con un sustantivo y un adjetivo en grado positivo (*camino largo, hombre malo*); tras esto, un sustantivo y un adjetivo en grado comparativo o superlativo (*mejor cosa, manzana más hermosa*) o un numeral (*sesta puerta, segunda vez*); después, construcciones con pronombres y adverbios (*este y ese, estos ayer*); finalmente, de verbo más un complemento –ya sea un sintagma nominal o adverbial– (*beber el agua, dormir bien*) o varios (*atar lejos el novillo, conocer bien la casa*).

²⁴ La lista de conjunciones es muy similar a la de Astigarraga y Ugarte, aunque en la obra del guipuzcoano no se clasifican bajo epígrafes. La caracterización de las conjunciones sí que se realiza en la *Gramática vascongada* (1856) de Lardizábal, pero no parece que haya seguido la obra del vascólogo en este apartado.

5.1.3. Segunda parte. Ejercicios prácticos sobre la declinación

Aranzábal comienza la segunda parte del *Método* con una advertencia, de nuevo copiada de Eguren (§ 3.1.3), en la que señala las diferencias tipológicas entre la lengua vasca y la castellana con respecto al artículo:

El artículo en vascuence no sirve, como en castellano, para distinguir los géneros gramaticales, porque carece de estos el vascuence, sino solamente para distinguir los números y casos, pues tiene distinta terminación para cada uno de ellos.

Así como en castellano se ponen delante del nombre los artículos *el*, *la*, *lo*, *los*, *las*; en vascuence el artículo *á*, que sirve para el singular, y *ac* para el plural, se ponen después del nombre, formando con este una sola palabra.

Por ejemplo, *hombre* en vascuence es *guizon*, y poniendo el artículo *á* para que diga *el hombre*, resulta *guizona*, así como para el plural se le pone *ac* para que diga *los hombres*, y resulta *guizonac*, donde se ve que estas palabras son el resultado del nombre unido al artículo, como estas otras: *burua*, la cabeza; *buruac*, las cabezas; *echea*, la casa; *echeac*, las casas; en las cuales desaparecen las terminaciones *a*, *ac*, si en vez del artículo se les agregan las palabras *bat*, *bi* o los pronombres demostrativos, v. gr., *guizon bat*, un hombre; *eche bi*, dos casas; *buru au*, esta cabeza. (Págs. 57-58)

Aranzábal continúa haciendo referencia a las particularidades de cada uno de los casos que contempla –nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo y ablativo–, con el fin de que el profesor que no conozca el euskera comprenda su funcionamiento:

El nominativo del singular tiene dos artículos, *a*, *ac*: el primero sirve a los verbos neutros y pasivos, v. gr., *jaun-a dator*, el señor viene; *humea hillda [sic]*, el niño se ha muerto: el segundo sirve a los activos; *jaunac esan deust*, el señor me lo ha dicho; *hume-ac artzen dau*, el niño lo toma. Otro tanto sucede con los pronombres con respecto a esta inflexión, como se verá en las conjugaciones. El artículo *ac* se diferencia en los números en que el singular se acentúa, como *guizon-ác*, y no en plural, v. gr., *guizón-ac*.

En el genitivo obsérvese la diferencia que existe declinando un nombre solo o seguido de otro nombre, adjetivo, etc. En el primer caso, la terminación en singular es *arena* y *ena* en plural; y en el segundo, *aren* y *en* respectivamente; pero cuando el sustantivo es plural, la terminación es *arenac*, si bien solo tiene lugar en oraciones como la que sigue, y generalmente en sentido interrogativo, como: *¿Norenac dira zaldi aec?* y se contesta: *Aitarenac*²⁵. (Págs. 58-59)

Estas explicaciones sobre cada uno de los casos no aparecen en la obra de Eguren, pero sí que están presentes tanto en el *Arte* de Manuel de Larramendi como en la *Gramática* de Francisco Ignacio Lardizábal. A continuación, se insertan varias tablas que ilustran la declinación vasca y su traducción al castellano, y para ello, Aranzábal

²⁵ *¿De quién son estos caballos? Del padre.* (La traducción es mía).

toma de nuevo un paradigma similar al utilizado por Eguren, que se basa en las obras de los vascólogos mencionados (cf. § 3.1.3). Aranzábal incluye la declinación del artículo, así como varios ejemplos de declinación de sustantivos comunes acabados en euskera en consonante (*guizon* ‘hombre’) y en vocal (*buru* ‘cabeza’), de los nombres propios *Eugenio* y *Martín* –acabados en vocal y en consonante–, del adjetivo *ona* ‘bueno’, de pronombres (*ni* ‘yo’, *zu* ‘tú’, *hi* ‘tú familiar’, *berori* ‘usted’, y sus plurales) y, finalmente, de varios sintagmas²⁶ (*guizon jaquinduna* ‘el hombre sabio’, *lora urdiña* ‘la flor azul’, *escolaco liburua* ‘el libro de la escuela’). Ofrecemos como ejemplo la declinación del artículo (pág. 60):

Declinación del artículo.

Número singular.

NOMINATIVO	a, ác	el, la.
GENITIVO	arena	del, de la.
DATIVO	ari	al, a la.
	arentzat	para el, para la
ACUSATIVO	á	el, al, la, a la.
ABLATIVO	agaz	con el, con la.
	agatic	por el, por la.
	agabe	sin el, sin la.
	agan	en el, en la.

Número plural.

N.	ac	los, las.
G.	ena	de los, de las.
D.	ei	a los, a las.
	entzat	para los, para las.
Ac.	ac	los, a los, las, a las.
Ab.	acgaz	con los, con las.
	acgatic	por los, por las.
	acgabe	sin los, sin las.
	acgan	en los, en las.

Finalmente, se introducen unas frases para practicar las diferentes declinaciones. Además, Aranzábal recomienda que se utilicen como ejercicios los ejemplos puestos en el apartado de las preposiciones. Se presenta seguidamente una muestra de estas frases (pág. 73):

Aitaren liburu zar bi	dos libros viejos del padre.
Gure ortuco arboliaarena	del árbol de nuestra huerta.
Bildurra gatic negar eguin	llorar por el temor.

²⁶ Recordemos que en la edición de 1876 de la obra de Eguren también aparece una tabla con un nombre acompañado de un adjetivo, aunque en este caso los ejemplos no coinciden con lo presentado por el inspector guipuzcoano.

Echetic escolara etorri	venir a la escuela de casa.
Astindu erropac ventanatic	sacudir las ropas por la ventana.
Menditic ecarri beia	traer la vaca del monte.
Ardiei esnia batu	ordeñar a las ovejas.
Bigar arte oyan lo eguiñ	dormir en la cama hasta mañana.
Zortziretan juan escolara	a las ocho ir a la escuela.
Escolatic urten amaiquetan	salir de la escuela a las once.
Aitagaz Durangora	a Durango con el padre.

5.1.4. Tercera parte. Ejercicios prácticos sobre la conjugación de verbos

Como en el apartado anterior, el autor añade una advertencia al comienzo, copiando de nuevo lo expuesto por Eguren²⁷, en la que da cuenta de la variedad en la clasificación de la conjugación verbal en las obras gramaticales vascas. Por ello, Aranzábal decide ofrecer una categorización más sencilla, ajustada a la presentada por la Real Academia Española:

En vista de la gran variedad que establecen los escritores en la clasificación de los modos y tiempos, no nos hemos atendido a los autores de las gramáticas vascongadas, adoptando la que consignamos en este Método por parecernos más sencilla y acomodada a la que usa la Real Academia en su gramática castellana. Sin embargo, conviene que el Maestro haga conjugar a los niños, una vez que éstos estén al corriente de los verbos que conjugamos, los pretéritos y futuro de subjuntivo en absoluto y condicionalmente, como lo hacemos en la práctica que [sic] a continuación exponemos, y que de vez en cuando le sustituya al pronombre *zu*, *zuc*, la inflexión *i*, *ic*, advirtiéndoles en este caso las terminaciones distintas de los auxiliares cuando se refieren a varón y hembra. (Págs. 77-78)

Aranzábal continúa explicando la variación en la conjugación vasca en las localidades vizcaínas, del mismo modo que ocurre en el resto de las provincias del País Vasco, y precisa ciertas características de los tiempos verbales en euskera:

En la manera de conjugar los verbos, se observan en esta Provincia, lo mismo que en las demás Vascongadas, notables diferencias en distintas localidades de la misma. Por ejemplo, en Lequeitio y sus anejos se usa generalmente la terminación *diz* por *ite*, como *etorri zadiz*, por *etorri zaite*; *juan zadiz*, por *juan zaite*; *egon zadiz*, por *egon zaite*²⁸, etc.

El presente de indicativo suele sincoparse con frecuencia en la primera y segunda persona, tanto en singular como en plural. Así se suele decir *ameta-ot*, *jate-ozu*²⁹, por *ametan dot*, *jaten dozu*, etc. (Pág. 78)

²⁷ Si bien en el caso de Eguren, esta advertencia aparece incluida en el «Procedimiento».

²⁸ *Ven*, *vete* y *quédate*, respectivamente. (La traducción es mía).

²⁹ *Amo*, *comes*. (La traducción es mía).

Tras la advertencia, Aranzábal incluye tablas con las conjugaciones de varios verbos: el verbo sustantivo *izan* ‘ser’, *amadu*, *ametia* ‘amar’, *edan*, *edatia* ‘beber’ y el verbo neutro *etorri*, *etortea* ‘venir’³⁰. Siguiendo el mismo procedimiento utilizado hasta ahora, presentamos a continuación la tabla con el paradigma verbal de Aranzábal:

MODO INDICATIVO	IMPERATIVO	MODO SUBJUNTIVO	INFINITIVO
Presente <i>Nic ametan dot</i> <i>yo amo</i>	Tiempo presente <i>Amadu eguizu zuc</i> <i>Ama tú</i>	Presente <i>Nic amadu deidan</i> <i>Yo ame</i>	Presente <i>Amadu, ametia</i> <i>Amar</i>
Pret. imperfecto <i>Nic ametan neban</i> <i>Yo amaba</i>		Pret. imperfecto <i>Nic amaduco neuque</i> <i>Yo amara, amaría, amase</i>	Pretérito <i>Amadua, izan</i> <i>Haber amado</i>
Pret. perfecto próximo <i>Nic amadu dot</i> <i>Yo he amado</i>		Pret. perfecto <i>Nic amadu izan deidan</i> <i>Yo haya amado</i>	Futuro <i>Amadu, bear</i> <i>Haber de amar</i>
Pretérito perfecto remoto <i>Nic amadu neban</i> <i>Yo amé o hube amado</i>			Gerundio <i>Ametan</i> <i>Amando</i>
Pret. pluscuamperfecto <i>Nic amadu izan neban</i> <i>Yo había amado</i>		Pret. pluscuamperfecto <i>Nic amadu izango neuque</i> <i>Yo hubiera, habría, hubiese amado</i>	Participio <i>Amadua</i> <i>Amado</i>
			Gerundio de gen. y dat. <i>Ametaco</i> <i>De o para amar</i>
Futuro imperfecto <i>Nic amaduco dot</i> <i>Yo amaré</i>		Futuro <i>Nic ametan dodanian</i> <i>Cuando yo amare o hubiere amado</i>	Gerundio de acusativo <i>Ametara</i> <i>A amar</i>
Futuro perfecto <i>Nic amandu izango dot</i> <i>Yo habré amado</i>			Participio de futuro <i>Amaduco dabena</i> <i>Quien ha de amar</i>
	Ablativo absoluto <i>Amaduric</i> <i>Habiendo amado</i>		

Tabla 21: Paradigma verbal del Método práctico (1883)

Observamos que Aranzábal continúa con la habitual clasificación en cuatro modos verbales: indicativo, subjuntivo, imperativo e infinitivo. Si atendemos al modo indicativo y subjuntivo, se advierte que Aranzábal sigue la nomenclatura temporal tradicional, que es la postulada por la Academia (Calero Vaquera 1986: 122). Si

³⁰ A continuación de esta tabla, Aranzábal señala lo siguiente:

Esta conjugación del verbo *venir* puede servir de norma para la formación de los tiempos en los cuatro modos en la conjugación regular de todos los verbos neutros, y también en la de los verbos pronominales o reflexivos, puesto que no se diferencian en nada, que lo mismo se forman *ni ibillico naiz*, yo andaré, que *ni orraztuco naiz*, yo me peinaré; *zu juanziñan*, tú fuiste, que *zu etzun ciñan*, tú te acostaste; sucediendo lo propio en los demás modos, tiempos, números y personas. (Pág. 99)

retornamos al paradigma verbal de Eguren (§ 3.1.4), podemos ver que los tiempos del indicativo coinciden con los de Aranzábal, pero no así los del subjuntivo, que son más similares a la clasificación de la Corporación, aunque en esta se diferencie entre futuro perfecto e imperfecto. Sin embargo, en el apartado de las formas no personales Aranzábal distingue el infinitivo presente, el pretérito y el futuro, el participio³¹, el participio de futuro, el gerundio, el gerundio de genitivo y dativo, el gerundio de acusativo y el ablativo absoluto. Esta clasificación no concuerda con la *Gramática* de la académica, sino que es muy similar a la que se incluye en la obra de Eguren, procedente de la corriente gramatical vasca (§ 3.1.4).

Tras estas tablas, y al igual que en la primera parte, Aranzábal introduce varios ejercicios prácticos, con el objetivo de facilitar la interiorización de las conjugaciones, copiando de nuevo el método Eguren. Primeramente, presenta una «Práctica de la conjugación con varios verbos activos» (págs. 100-106), en la que repite seis frases con verbos activos (*comer, medir, confesar, beber, decir y amar*) conjugadas en los diferentes tiempos, y tanto en el modo indicativo como en el subjuntivo e imperativo. Incluimos un fragmento como muestra (págs. 109-110):

MODO SUBJUNTIVO.—*Tiempo presente.*

Cochean ibilli nadin	ande en coche.
Vici zaitecen urian	vivas en ciudad.
Pecatuan jayo dedin	nazca en pecado.
Gracian il gaitecen	muramos en gracia.
Joan zaitecen Bilbora	vayan a Bilbao.
Ondo lo eguin deiyen	duerman bien.

³¹ El participio se incluye, por tanto, dentro del apartado verbal, a pesar de que en la primera parte del manual se presenta como una categoría independiente, lo cual resulta contradictorio, como señala Calero Vaquera (1986: 136):

No deja de resultar curiosa la inestabilidad de esta pretendida «clase de palabras» y las confusiones e incoherencias que, resultantes de dicha inestabilidad, se observan en ciertos tratadistas. Algunos de ellos mantienen *a priori* la categoría del participio separada de las restantes en la clasificación de las palabras con que inician sus respectivas obras gramaticales; para, más tarde, tratarla únicamente dentro del capítulo del verbo, incluyéndola en el estudio del modo infinitivo (o no personal).

*Pretérito imperfecto absoluto primero*³².

Vicico nintzaque urian	viviría en ciudad.
Pecatuan jayoco ciñaque	nacerías en pecado.
Gracian ilgo litzaque	moriría en gracia.
Joango guiñaque Bilbora	iríamos á Bilbao.
Ondo lo eguingo cenduquie	dormiríais bien.
Cochean ibillico litzatequez	andarían en coche.

Pretérito imperfecto absoluto segundo.

Pecatuan jayo nediñ	naciese en pecado.
Gracia ill cindecen	murieses en gracia.
Joan cediñ Bil[b]ora	fuese a Bilbao.
Ondo lo eguin gueiyen	durmiésemos bien.
Cochean inilli cindezen	anduvieseis en coche.
Vici citecen urian	viviesen en ciudad.

La misma estructura se repite en la siguiente práctica (págs. 106-113), pero con lo verbos neutros *ir*, *dormir*, *andar*, *vivir*, *nacer* y *morir*. Después de esto, en una nota final, el autor aconseja a los profesores que hagan conjugar los verbos de las frases presentadas en todas las personas y tiempos³³. La sección concluye con una «Práctica de la conjugación del verbo regular en sus diferentes modos de regir» (págs. 114-116), en la que se explican las características de la formación de los verbos vascos. Aranzábal considera que no es posible que los alumnos de educación primaria estudien todas las formas verbales resultantes, por lo que propone ofrecer únicamente algunos ejemplos (págs. 114-115):

Los verbos regulares así activos como mixtos tienen en vascuence distintas terminaciones en su conjugación según los diferentes casos que ofrecen en su manera de regir³⁴, pero como son muchas, estas conjugaciones en vascuence no es posible que se den en las escuelas de instrucción primaria por su extensión y además no siendo indispensable su estudio nos hemos limitado a anotar en los siguientes ejercicios los casos en que un verbo rige a un acusativo plural y a un dativo comparando con los que dejamos detalladas en los verbos, *amadu*, *edan* y *etorri* que corresponden al que solamente rigen acusativo de singular.

³² Nótese que en los ejemplos sí que aparecen los mismos tiempos verbales que los presentados por Eguren; Aranzábal se limita a continuar con el mismo esquema que el guipuzcoano pero cambiando las frases.

³³ «Aunque en los ejercicios precedentes no se ha puesto más que una persona en cada tiempo, para que se ejerciten más los niños en esta práctica, convendrá que se les haga conjugar cada uno de los seis verbos que entran en la combinación en todos sus tiempos y personas, para lo cual no encontrarán dificultad, pues bastará repetir en todas las personas el mismo complemento y modo del infinitivo [...]» (págs. 113-114). Una vez más, la advertencia está copiada del manual del inspector guipuzcoano.

³⁴ El comienzo es prácticamente igual al texto de Eguren (1867: 182).

Ejercicios.

Ezagututen dot icecoa	Conozco la tía.
Ezagututen dodac izecoac	Conozco las tías.
Esan dau eguia	Ha dicho la verdad.
Esan ditu eguiac	Ha dicho las verdades.
Jaten neban sagarra	Comía la manzana.
Jaten nituan sagarrac	Comía las manzanas.

En esto se diferencia del método presentado por Eguren, ya que el inspector guipuzcoano sí que ofrece mediante cuadros sinópticos el modelo de conjugación completo del verbo vasco, en la primera edición de su manual³⁵. Observamos, pues, cierta disparidad en la metodología adoptada por los dos autores, puesto que Eguren opta primeramente por incluir toda la información del paradigma verbal, mientras que Aranzábal simplifica el contenido para que pueda ser asequible al nivel del alumnado.

5.1.5. Textos para ejercitar la traducción

El *Método* de Eugenio de Aranzábal finaliza con dos textos, el primero en castellano y el segundo en euskera, con la intención de que los alumnos adquieran una mayor destreza en la traducción de ambas lenguas, como se decía en el prólogo. Como hemos visto en capítulos anteriores, la inclusión de textos de traducción es muy habitual en este tipo de obras, pero una de las diferencias con los manuales de Astigarraga y Ugarte, Iturriaga o Eguren es que Aranzábal no ofrece textos en columnas con las dos lenguas enfrentadas, sino que solamente se presentan en uno de los dos idiomas.

El fragmento en castellano corresponde a *La leyenda de Aitor*, la versión traducida de la narración mítica *Aitor, légende Cantabre* del ya mencionado escritor y periodista Joseph Augustin Chaho. El texto de este suletino se publicó en *Ariel*, revista impresa en Bayona y fundada por el propio Chaho en 1844 (Urkizu 2011: 750; Madariaga 2008: 577). La leyenda de Aitor tuvo un gran éxito y fue traducida al castellano y al euskera. La traducción castellana es obra de Arturo Campión (1854-1937) y se publicó en la revista *Euskara* entre los años 1878 y 1879, y en *Euskal Erria* entre 1890 y 1891.

El segundo fragmento, titulado *Chori-artzallea, ta choriac*, es la fábula de Esopo *El pajarero y las aves*, traducida al vasco por la escritora guipuzcoana Vicenta Moguel

³⁵ En la segunda edición, no obstante, se eliminan los cuadros sinópticos, como ya se ha indicado en § 3.3.3.2.

e incluida en su obra *Ipui onac*³⁶ (1804), a la que nos hemos referido en el primer bloque (§ 3.4.1).

5.2. RECAPITULACIÓN

Debido a la ausencia de datos biográficos y de referencias sobre Eugenio de Aranzábal, es difícil presentar un perfil del autor que nos ayude a establecer adecuadamente el contexto de la publicación de su *Método*. Sabemos, no obstante, que fue maestro en algunas localidades vizcaínas, por lo que conocía las limitaciones y dificultades de las escuelas vascas, que ya habían sido expuestas por otros autores. Con la intención de solucionar estos problemas, y a imitación de los que le precedieron, Aranzábal publicó un breve manual bilingüe que fue aprobado para su uso por el Consejo de Instrucción Pública. Desconocemos si el manual de Aranzábal tuvo éxito en las escuelas de Vizcaya, ya que no hemos podido hallar noticias de nuevas ediciones o reimpresiones.

Para la elaboración de este *Método práctico*, Aranzábal recurrió principalmente a la obra de Juan María de Eguren, tanto para configuración del procedimiento de enseñanza como para la estructura y el contenido del tratado, a pesar de que hemos hallado ciertas diferencias. No es este el único manual al que acudió, ya que se observa la influencia del *Diccionario manual* de Astigarraga y Ugarte, principalmente en algunos de los contenidos de la nomenclatura, así como en la división en las partes de la oración³⁷; de las obras de vascólogos como Larramendi y Lardizábal, en la codificación de la declinación vasca; y también de la Academia, especialmente en el apartado de conjugación verbal. Es este, por tanto, un tratado de gran eclecticismo, al igual que los anteriores, en el que el autor trata de conjugar particularidades de las diferentes tradiciones gramaticales de las dos lenguas.

De una forma muy similar al texto de Eguren, se intercalan numerosas advertencias a los profesores a lo largo del texto, especialmente dedicadas a explicar ciertas características de la lengua vasca, para aquellos que no conozcan el idioma. A pesar de que, como decimos, estas notas son generalmente una copia de las insertas

³⁶ La fábula, con el número XXXIX, se encuentra en las págs. 70-71. El texto de Moguel está escrito en dialecto guipuzcoano; el de Aranzábal, en cambio, en vizcaíno.

³⁷ Aunque prescinde de aportar la definición de cada una de ellas, al contrario que el maestro guipuzcoano. A este respecto, es evidente que para la confección de su obra bilingüe Aranzábal se sirvió de los manuales que habían tenido más éxito en las escuelas vascas, si tenemos en cuenta las ediciones de cada una de ellos.

dentro del tratado del inspector guipuzcoano, su inclusión podría deberse asimismo a la intención de proporcionar una ayuda a los maestros que llegaban de otras provincias y que no manejaban el euskera (cf. I, § 3.3.2), a los que alude el propio autor en su prólogo.

La obra de Aranzábal no es innovadora, aunque debemos señalar su intención de adecuarla al contexto educativo, mediante la inclusión de nuevas voces en la nomenclatura y la reelaboración y simplificación de los contenidos que están presentes en otros autores. Así, como indica Quijada (2015), se le concede un menor peso al apartado del vocabulario, frente a las obras de Eguren o Astigarraga. Se descartan además las tablas con las conjugaciones del verbo vasco que sí había incluido Eguren, por no considerarlas adecuadas para el nivel de los alumnos de las escuelas de instrucción primaria. Asimismo, y continuando con este propósito didáctico, destaca especialmente la incorporación de ejercicios graduados tras cada una de las secciones, práctica que es muy habitual en este tipo de manuales (como hemos indicado en varias ocasiones) pero que en este *Manual* ocupa un lugar muy relevante.

6. SÍNTESIS

Tras haber llevado a cabo la descripción y el análisis de las obras que conforman nuestro corpus, creemos necesario presentar un estudio conjunto de las características que hemos ido indicando a lo largo de este segundo bloque, teniendo en cuenta tanto los aspectos externos como los internos de la elaboración de los tratados que examinamos. Para ello, hemos decidido partir de diversas cuestiones que atañen a la elaboración de estos tratados y señalar dentro de ellas las diferencias o similitudes entre los autores¹.

6.1. FACTORES DE LA ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES

6.1.1. Razones para la confección de los textos

Excepto Elosu, todos los autores de nuestro corpus incluyen unos textos preliminares en los que se detallan los argumentos para la elaboración de sus obras. Dejando a un lado los evidentes factores económicos y comerciales de la publicación de los tratados, es interesante repasar cuáles son las motivaciones que presenta cada uno de estos autores en los paratextos.

En el prólogo dirigido «a la juventud bascongada», Astigarraga hace hincapié en la utilidad y la necesidad de conocer el castellano, tanto para proseguir en una carrera de letras como para otros aspectos de la vida cotidiana. Según el pedagogo, saber castellano puede servir además para el progreso laboral, económico y social, siguiendo lo que se expone en el prólogo de la *Gramática* de la Real Academia. Señala además la importancia de enseñar este idioma en el País Vasco, «donde la lengua castellana es tan exótica casi como la francesa o la de otra cualquiera nación extranjera» (1825: IV-V).

En los preliminares de sus *Diálogos*, Iturriaga también hace referencia al beneficio del conocimiento del castellano, que es «la lengua de nuestro gobierno» y «necesario e indispensable a unos, útil a otros y conveniente a todos» (1842: I). Igualmente, indica la necesidad de crear unos materiales que ayuden a aprenderlo, dadas las diferencias tipológicas entre los dos idiomas.

¹ Realizamos, pues, un trabajo de síntesis de forma semejante al efectuado por Quijada (2015), si bien esta investigadora hace una primera división entre los rasgos comunes y distintivos entre los diferentes autores.

Eguren –y también Aranzábal, que copia al inspector guipuzcoano– es el que más se extiende en la justificación para la elaboración de su obra. En los textos preliminares se refiere a la situación sociolingüística de la región e incide en la utilidad del castellano, no solo con fines propedéuticos, sino para poder llevar a cabo diferentes situaciones comunicativas y para el avance económico y social. Además, señala que es útil para los que se van fuera del País Vasco –«bien para ejercer su oficio o bien a procurarse la subsistencia por cualquier otro medio» (1867: VIII), así como para proseguir con sus estudios– pero también para los que se quedan en la región².

Por otro lado, tanto Eguren en el prólogo como Iturriaga en la memoria solicitada por la Sociedad de Fomento hacen referencia a la situación de las escuelas, principalmente a las ubicadas en el entorno rural, en las que el vasco es la lengua imperante. Según indican los autores, los alumnos, eminentemente vascoparlantes, tienen dificultades para cursar adecuadamente las materias en castellano dado su desconocimiento de dicha lengua y por ello no progresan adecuadamente en la enseñanza. Asimismo, se lamentan de la ineficacia de los métodos utilizados hasta ese momento para la adquisición de la lengua española, por lo que ven imprescindible el desarrollo de nuevos sistemas que permitan a los niños dominar correctamente dicho idioma³. Astigarraga e Iturriaga mencionan además la falta de materiales bilingües que sean asequibles para alumnos y maestros y que puedan cumplir con esta función.

6.1.2. Los autores y sus inquietudes pedagógicas

Excluyendo nuevamente a Eugenio de Elosu, del cual no hemos podido hallar datos biográficos, sabemos que el resto de los autores de nuestro corpus estaban vinculados al ámbito educativo como maestros o inspectores, por lo que es evidente que conocían los problemas y carencias del sistema educativo. Además, si repasamos la información sobre su vida, observamos que Astigarraga, Iturriaga y Eguren, de tendencia liberal y con buenas relaciones con las instituciones, fueron personas de ideas

² Entre otras cuestiones, como consecuencia de la llegada de trabajadores de diferentes provincias (I, § 3.2.1.1), con los que los habitantes de estos territorios se deben poner en contacto. Pero el conocimiento de la lengua española es importante incluso para los que viven «reducidos al estrecho círculo de caserío», que «se ven con mucha frecuencia obligados a servirse de intérpretes» (1867: VIII) para cuestiones administrativas, comerciales, etc.

³ Tanto Eguren como Astigarraga e Iturriaga, desde sus diferentes perspectivas, aluden a la imposición del castellano y a la prohibición del uso de la lengua vasca dentro de las escuelas. Eguren e Iturriaga hacen referencia además al conocido castigo del anillo, con el que se sancionaba a los alumnos que hablaran en euskera dentro de los centros educativos (cf. I, § 3.3.2).

y políticas renovadoras, que se preocuparon por el fomento y la mejora de la enseñanza en su provincia.

Durante su ejercicio como alcalde de su pueblo natal y en los diversos cargos administrativos que ocupó, Astigarraga trató de impulsar reformas en la educación, ofreciéndose, por ejemplo, a trasladarse a Madrid para adquirir el sistema pestalozziano. Además, en su exilio en París se formó en la *Société pour l'Instruction Élémentaire*, lugar en el que aprendió el método lancasteriano de enseñanza mutua, que puso en práctica a su vuelta. Creó centros educativos en Bilbao y en San Sebastián y finalmente consiguió establecer un Colegio de Humanidades en su villa natal, Segura.

Iturriaga, por su parte, compaginó sus labores eclesiásticas con la enseñanza y abrió un colegio en Hernani, que obtuvo gran éxito dentro y fuera de la provincia guipuzcoana. Asimismo, desde la Diputación Provincial –preocupada por la mejora de la educación (I, § 3.3.2)– se le hicieron varios encargos, entre los que destaca la elaboración de un proyecto para el fomento de la lengua vasca, que Iturriaga basó en la renovación de las escuelas. El sacerdote guipuzcoano no solo se dedicó a desarrollar dicho proyecto, sino que además se afanó en crear materiales didácticos para poder llevarlo a cabo.

Por último, sabemos que Eguren trabajó durante muchos años como inspector de educación en las provincias de Guipúzcoa y Álava. En el ejercicio de su profesión trabajó por la mejora de las escuelas y por el fomento de la educación, como queda de manifiesto en los documentos que se hallan en su expediente. Participó además en la creación de diversos centros educativos.

6.1.3. Los receptores. La situación de las escuelas vascas

Hemos indicado más arriba que los autores de estos manuales eran conscientes de las deficiencias del sistema educativo en la centuria decimonónica (cf. I, § 3.3; 3.3.2). En las escuelas vascas, a las cuales están dirigidos los tratados que estudiamos, estos problemas se agravaban por las dificultades que hallaban los niños vascoparlantes para progresar en los estudios, que debían realizarse en castellano. En este sentido, como hemos señalado en el primer bloque (§ 5.1; 5.2), a pesar del gran retroceso que estaba sufriendo el euskera durante el siglo XIX, en la zona sur de Vasconia este idioma seguía siendo la lengua habitual para la mayoría de las funciones en las zonas rurales de la provincia de Guipúzcoa –situada en el interior del territorio vascófono– y en algunas

partes de la provincia de Vizcaya, con una menor presencia en Álava o Navarra⁴. No es casualidad, por lo tanto, que los textos de Astigarraga, Iturriaga⁵ y Eguren estuvieran destinados a ser utilizados principalmente en Guipúzcoa, y los de Aranzábal y Elosu, por su parte, para su uso en las escuelas vizcaínas.

Como señalan los autores, los escolares vascos tenían problemas para poder seguir con las materias, como consecuencia de su escaso conocimiento de la lengua en la que se impartían. Además, los propios profesores no contaban con los métodos y materiales adecuados para poder llevar a cabo esta instrucción y continuaban con los sistemas tradicionales, que no eran eficaces, a juzgar por los testimonios. Por otro lado, algunos de ellos podían desconocer la lengua vasca, como indica Aranzábal en su *Método práctico*. Estos alumnos y maestros constituirían, por lo tanto, los receptores principales de las obras que hemos estudiado. Con todo, cabe señalar que en el prólogo de su *Método práctico*, Eguren menciona la posibilidad de que use su tratado cualquier vascoparlante que necesite aprender el castellano: «aunque el presente método se destina especialmente a las escuelas de primera enseñanza, puede sin embargo ser de alguna utilidad, más principalmente esta primera parte, para el uso de los vascongados que quieran aprender el castellano»⁶ (1867: IX).

6.2. OBJETIVOS

Como se ha dicho, *a priori*, y si atendemos únicamente a lo que se expone en los títulos de los manuales que se incluyen en nuestro corpus, el objetivo principal de estos textos es la enseñanza del castellano en las escuelas vascas, y especialmente en aquellas situadas en los lugares en los que la lengua materna de los escolares continuaba siendo el euskera. Por tanto, todos ellos –si dejamos a un lado el manual de Elosu, que apenas contiene parte bilingüe– se conciben como manuales de enseñanza de segundas lenguas

⁴ Si nos atenemos a los territorios que hoy forman la Comunidad Autónoma del País Vasco, la presencia de la lengua vasca era muy escasa en la provincia de Álava en el siglo XIX, que se limitaba a los lugares limítrofes a las provincias de Vizcaya y Guipúzcoa, hecho que concuerda con la ausencia de obras que estén diseñadas específicamente para ser utilizadas en las escuelas de este territorio.

⁵ Se debe tener en cuenta que las obras de Iturriaga habían sido elaboradas respondiendo a la necesidad de elaborar materiales bilingües para llevar a cabo el proyecto de fomento de la lengua vasca auspiciado por la Diputación de Guipúzcoa. Los esfuerzos de esta Diputación por la renovación y la mejora de la educación –así como la promoción de las obras de estos pedagogos– habría tenido su influencia en la publicación de estos textos.

⁶ Justificación que utilizó para publicar la nomenclatura de forma autónoma, como hemos indicado (II, § 3.2)

(del castellano, en este caso) específicamente destinados a su uso en los centros de primera enseñanza.

No obstante, la enseñanza de la lengua castellana a los alumnos vasco parlantes no es el único objetivo de los textos, ya que estos también pueden ser utilizados para un mejor aprendizaje y para la fijación de la lengua vasca, con el propósito de ayudar a su conservación. Así, en la «Representación» que se inserta en la segunda edición (1827) del *Diccionario manual*, Astigarraga hace referencia a la utilidad de la obra para «conservar el Bascuence en su pureza y perfección»⁷. Iturriaga, por su parte, no menciona esta finalidad en el breve prólogo que precede a sus *Diálogos*, pero en el proyecto que desarrolla en su «Memoria» alude a la necesidad de fijar la lengua vasca para su generalización y recuperación, y señala la utilidad de los diálogos que ha elaborado para conseguir este objetivo. Eguren menciona igualmente en la explicación incluida en su «Procedimiento» la posibilidad de mejorar el conocimiento de la lengua vasca mediante la utilización de su manual⁸.

Además, como ya hemos señalado en el capítulo correspondiente, en el texto de Eguren se intuye un tercer objetivo, el aprendizaje de la lengua vasca, dadas las abundantes referencias a las características de la lengua vasca que se incluyen en la obra y que están destinadas principalmente a ofrecer aclaraciones a los profesores que desconocían el idioma. Este fin se constata en la posterior publicación de los materiales reformados y ampliados como guías para los viajeros en el País Vasco y en la impresión del diccionario alfabético castellano-vasco, en el que los idiomas se cambian de posición. En la obra de Aranzábal son igualmente numerosas las advertencias que se ofrecen a los maestros sobre las particularidades de la lengua vasca. El autor señala además la utilidad de su *Método* para los maestros que no conozcan el euskera. Astigarraga tampoco hace alusión explícita a este propósito, pero la posibilidad de

⁷ Recogemos de nuevo las palabras de Astigarraga, que hemos incluido en § 1.1.2.1:

Además de la ventaja que de este método ha de resultar para la más pronta y perfecta instrucción de la juventud Bascongada en la gramática Castellana y latina, en las lenguas extranjeras, en la Aritmética y otras ciencias; ¿cuánto no contribuirá esta práctica a conservar el Bascuence en su pureza y perfección, particularmente si se cumplen los deseos que en la introducción de mi obrita manifiesto de imprimir y publicar los diálogos, fábulas, modelos de cartas. y tratado de Aritmética que tengo trabajados en ambos idiomas, y si se le da al Diccionario manual toda la estencion [*sic*] de que es susceptible? (1827: X-XI)

⁸ «Así conseguirá [el maestro] que estos ejercicios comparativos y puramente prácticos, que tienen por objeto principal enseñar el castellano, contribuyan al mismo tiempo a mejorar el habla vascongada en su uso vulgar, pues por este medio podrán aprender fácilmente los niños las verdaderas voces vascongadas de algunos nombres y otras partes de la oración que desconocían antes completamente [...]» (Eguren 1867: XIV-XV).

utilizar el *Diccionario manual* para poder aprender el euskera se incluye en la censura inserta en los textos preliminares, como recogemos nuevamente:

[...] que los Españoles de otras Provincias en que es desconocida la lengua Bascongada, pueden también a beneficio de esta obrita aprender con muy poco trabajo, aunque no a hablar con perfección, a lo menos a darse a entender en bascuence sobre aquellas cosas más comunes en el trato de la sociedad humana. (Astigarraga 1825: I-II)

Queda finalmente señalar que Elosu no hace ninguna mención a estos propósitos, dada la falta de explicaciones dentro del manual.

6.2.1. El papel de la escuela en el contexto sociolingüístico vasco

Tanto Astigarraga como Iturriaga abogan por la alfabetización en la lengua materna de los alumnos y la inserción de la lengua vasca en las escuelas, siguiendo lo que habían propuesto anteriormente otros vascófilos como Larramendi o Cardaberaz (I, § 5.1; 5.2). Astigarraga –en los escritos preliminares del *Diccionario*– e Iturriaga –en la «Memoria» y en la correspondencia enviada al escritor Iztueta– mencionan un primer estadio en el que se debe enseñar a leer a los alumnos en lengua vasca, ya que es el idioma que comprenden. Iturriaga incluso prepara unas cartillas para aprender a leer en euskera, según sus palabras. Tanto Astigarraga como Iturriaga afirman que el castellano debe estar presente en las escuelas, pero que se debe aprender en una segunda etapa y mediante un sistema paralelo y comparativo con el vasco. Recuperamos los siguientes fragmentos del pensamiento de estos dos pedagogos:

La experiencia de veinte años en que me he ejercitado en la educación de mis hijos y de otros muchos jóvenes, y las dificultades que actualmente estoy palpando en mi Colegio, para enseñar a los niños de este país cualesquiera ciencias, y particularmente la gramática castellana, latina, o de otras lenguas, han acabado de convencerme de que todo debe explicárseles, primero en bascuence, poniéndoles ejemplos oportunos y comparaciones en ambas lenguas, si ya de antes no comprenden suficientemente la Castellana, aunque en todo lo demás que entiendan se les hable siempre en esta última lengua. (Astigarraga 1827: IX-X)

He dicho que el primer fruto que se va a recoger del método que propongo, es el de facilitar a los niños esta difícilísima operación de la lectura, porque, siendo cierto que esta operación la debemos más a la previsión o a la adivinación de las palabras y frases, que vamos a leer, que a la material inspección de cada letra y sílaba, y a la aplicación de nuestra atención sobre cada una de ellas, es claro que los niños han de aprender con más facilidad a leer en vascuence que lo entienden, que en el castellano que no lo comprenden. (Iturriaga, *apud* Lasa 1968:156)

En cambio, Eguren expone la gran importancia del conocimiento del español en todos los ámbitos de la vida, y defiende, consecuentemente, que «debe preceder a las demás enseñanzas la de la lengua castellana» (1867: VI). Como sabemos, Eguren no se limitó únicamente a expresar estas ideas, sino que se dedicó a la tarea de impulsar la inclusión de la lengua castellana en su labor como inspector, como prueban sus numerosos informes y los oficios contenidos en su expediente.

Las actitudes en cuanto al contexto sociolingüístico del País Vasco son también diferentes en nuestros autores. En este sentido, tanto Astigarraga como Iturriaga hacen referencia a la situación precaria del euskera en ese periodo. No obstante, frente a Astigarraga, que como Larramendi apela a la perfección y a la antigüedad del «bascuence» para asegurar su permanencia, Iturriaga opta por identificar las causas de ese retroceso, que sitúa en los centros educativos, en los que se lleva a cabo «una conjuración sistemática, y permanente contra la lengua bascozada» (*apud* Lasa 1968: 151). Por ello, desarrolla un completo proyecto educativo en el que defiende la inserción del euskera en la escuela y la creación de un modelo bilingüe en el que los alumnos consigan una competencia lingüística óptima en los dos idiomas.

Eguren, por su parte, no hace referencia alguna a la necesidad de introducir la lengua vasca en las escuelas para garantizar su conservación. Es más, como ya hemos indicado, recomienda el uso del castellano dentro de los centros educativos. Con todo, justifica la finalidad de mejorar el conocimiento del euskera haciendo referencia a sus «excelencias»:

No podemos ni debemos desatender este segundo fin los vascongados, porque tenemos en mucho nuestro idioma natal, cuyas excelencias han sido demostradas por personas muy competentes en la materia y están reconocidas por cuantos se han ocupado de ella. (Eguren 1867: xv)

Aranzábal, siguiendo a Eguren, destaca la importancia de la enseñanza del castellano para conseguir mejorar la educación en las escuelas vascas, dadas las dificultades que encuentran los niños para comprender las diferentes materias. No se especifica, sin embargo, su postura frente a la inclusión del euskera en los centros escolares.

6.3. METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

Como hemos señalado más arriba, si tenemos en cuenta el perfil de autores como Astigarraga, Iturriaga y Eguren, se intuyen su interés y esfuerzo por la mejora de la situación educativa en su región, por lo que, además de crear materiales que facilitaran el aprendizaje al alumnado, algunos de ellos desarrollaron un sistema o una metodología concreta para su uso. Es el caso de Iturriaga, que, aunque no incluye su propuesta en el prólogo a semejanza de otros autores, desarrolla en su «Memoria» un completo proyecto educativo en el que expone un plan para fomentar el uso del euskera en las aulas. Iturriaga presenta un programa que consta de diferentes fases: tras la utilización de una cartilla para aprender a leer en euskera, los alumnos pasan a hacer uso de unos diálogos bilingües, graduados por dificultad y adaptados al contexto de los niños⁹, y acaban finalmente con el compendio de gramática vasco-castellana, acompañado de unas nociones de aritmética.

Eguren, por su parte, incluye entre los textos preliminares un interesante «Procedimiento que conviene seguir en las escuelas vascongadas para enseñar el castellano a los niños, y uso que al efecto debe hacerse de este libro», en el que explica paso a paso el sistema que se debe emplear para el correcto aprendizaje de la lengua castellana mediante la utilización de su obra. Así, se debe dividir al alumnado en cuatro secciones: en la primera, se dedicarán al estudio del vocabulario, que se adquiere en grupos de voces que los niños puedan aprender de memoria; en la segunda, al aprendizaje de la declinación; en la tercera trabajarán las conjugaciones verbales; y finalmente, la cuarta sección estará destinada a llevar a cabo ejercicios de traducción. Uno de los aspectos más interesantes del «Procedimiento» que presenta Eguren es la recomendación de que el profesor señale los objetos o partes del cuerpo a los que se hace referencia en el estudio del vocabulario, acercándose así a los sistemas de aprendizaje de lenguas más novedosos, en los que se daba preferencia a una metodología directa (I, § 4.1.1; 4.1.2).

⁹ Recordemos que en su «Memoria» Iturriaga afirma que ha tratado de adecuar los diálogos al alumnado:

Se ha procurado que las preguntas y respuestas sean muy cortas, y que la construcción bascongada se acerque en todo lo posible a la española, para que entiendan mejor la correspondencia castellana. Se ha tenido también mucho cuidado en la introducción de voces vascongadas, poco o nada usadas, para que no hagan ininteligibles las frases y se vayan adoptando y generalizando paulatinamente. (*Apud* Lasa 1968: 154:157)

El método presentado por Aranzábal es, evidentemente, muy similar al elaborado por Eguren, aunque difiere en el número de secciones en las que se segmenta al alumnado, que disminuye a tres. No obstante, las partes en las que se divide el manual coinciden con las del texto del inspector guipuzcoano.

Astigarraga, a pesar de su vocación pedagógica, no presenta un método específico para la utilización de sus materiales a la manera de Eguren, Aranzábal o Iturriaga, aunque inserta a lo largo de su manual algunas indicaciones dirigidas a los maestros o pasantes. Por su parte, Elosu se limita a incluir una advertencia al comienzo de su obra, en la que recomienda a los profesores que enseñen a traducir del euskera al castellano las palabras más comunes de las diferentes partes de la oración.

A pesar de las diferencias en la metodología presentada por los autores de nuestro corpus, todos ellos optan por hacer uso del euskera como lengua de origen o como sistema lingüístico para la comparación, ya que es el idioma que manejan los alumnos a quienes están destinados los manuales. Este enfoque contrastivo, de gran eficacia, es recurso muy habitual en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, como señala Marcos Sánchez:

Al hacer notar al alumno tanto las semejanzas como las diferencias –especialmente estas últimas– entre las dos lenguas, el aprendizaje se convierte en significativo y facilita que las peculiaridades de la lengua que se está aprendiendo se fijen en la memoria y se vayan consolidando. (2011: 904)

Como se advierte en varios de los textos, la lengua en la que se realice la enseñanza y se lleven a cabo las explicaciones debe ser generalmente la lengua meta, es decir, el castellano. Con todo, Astigarraga señala que se pueden realizar explicaciones en euskera en caso de que sea necesario, como indica en las advertencias sobre las conjugaciones que incluye en la segunda edición.

6.3.1. Los materiales y su estructura

Como advierte Quijada (2015), si bien algunos de autores de nuestro corpus anuncian una innovación en la metodología para el aprendizaje de la lengua castellana, los materiales utilizados concuerdan con los desarrollados a lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Así, tanto Astigarraga como Eguren y su seguidor Aranzábal presentan un modelo similar al compuesto por vocabularios –temáticos–, indicaciones gramaticales y apartados con frases o diálogos, muy habitual dentro de la

tradición de manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras¹⁰. Por su parte, Iturriaga, que no presenta un repertorio léxico, ofrece una «gramática fraseológica» en la que añade cierta información gramatical y publica una segunda obra, como complemento, en la que incluye una serie de diálogos bilingües centrados en la naturaleza.

Como indicamos en el apartado anterior, Eguren, Aranzábal e Iturriaga son los autores que presentan una metodología más completa para un correcto aprendizaje de la lengua castellana. Y no solo se limitan a desarrollar dicho sistema, sino que elaboran las obras de las que los profesores se deben servir para llevar a cabo su tarea. Eguren y Aranzábal publican un *Método* que consta de cuatro partes: un vocabulario temático, unas tablas con la declinación vasca y su correspondencia castellana, un apartado con las conjugaciones verbales y unos textos y frases para practicar la traducción. En cambio, Iturriaga, a pesar de haber presentado un elaborado proyecto en el que menciona varios textos en los que estaba trabajando, únicamente imprimió –que conozcamos hasta el momento– la breve gramática y los diálogos bilingües, junto con las *Fábulas*.

Astigarraga, por su parte, incluye en la primera edición de su *Diccionario manual* una nomenclatura vasco-castellana, un apartado dedicado a la conjugación verbal y unos textos para practicar la traducción. En la segunda aumenta los contenidos de su tratado ya que, entre otras cosas, introduce una fábula para el análisis gramatical. En la tercera edición, la publicada en 1840, destaca la inserción de un apartado con explicaciones mediante el sistema de preguntas y respuestas, además de la adición de ejercicios, como veremos en el siguiente epígrafe.

Por último, Elosu presenta un texto que, salvo el apartado bilingüe con la declinación vasca, se acerca más a los manuales de gramática escolar. Así, tras las tablas de conjugación verbal y de declinación, introduce un compendio dividido en cuatro secciones, que coinciden con las partes de la gramática que diferencia el autor. Dicho compendio se estructura mediante el sistema de pregunta y respuesta, de gran presencia dentro de este tipo de textos didácticos.

Como señala Quijada, a pesar de que los autores de nuestro corpus no elaboren textos que puedan considerarse innovadores, su relevancia responde al «hecho de

¹⁰ Hacen uso, además, de un procedimiento deductivo en la enseñanza de la lengua castellana, que consiste, como apuntamos anteriormente, en la explicación de la regla por parte del maestro, la introducción de ejemplos y la práctica de lo aprendido por parte de los alumnos mediante ejercicios (I, § 4.1.2).

aplicarlos a la enseñanza del español en las escuelas del País Vasco y de confeccionar textos de instrucción bilingüe» (2015: 187).

A continuación, incluimos una tabla en la que recogemos brevemente la estructura de cada una de las obras que conforman nuestro corpus y que ilustra lo que hemos descrito en este apartado:

	Repertorio léxico	CONTENIDO GRAMATICAL			Textos para la traducción
		Tablas de declinación	Tablas de conjugación verbal	Compendio gramatical	
ASTIGARRAGA 1825	Nomenclatura vasco-cast.	-	Sí	Definiciones de las clases de palabras	Sí
ASTIGARRAGA 1827	Nomenclatura vasco-cast.	-	Sí* ¹¹	Definiciones de las clases de palabras	Sí
ASTIGARRAGA 1839	Nomenclatura vasco-cast.	-	Sí*	Definiciones de las clases de palabras	Sí
ASTIGARRAGA 1840	Nomenclatura vasco-cast.	-	Sí*	Definiciones de las clases de palabras + explicaciones sobre la flexión verbal	Sí
ITURRIAGA 1841	-	Sí	Sí	-	Refranes y frases
ITURRIAGA 1842	-	-	-	-	Diálogos
EGUREN 1867	Nomenclatura vasco-cast.	Sí	Sí*	-	Sí
EGUREN 1868	Nomenclatura vasco-cast.	-	-	-	-
EGUREN 1876A ¹²	Nomenclatura vasco-cast.	-	-	-	-

¹¹ Marcamos con un asterisco la inclusión de advertencias y explicaciones sobre las conjugaciones.

¹² El *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano*.

EGUREN 1876B¹³	Nomenclatura vasco-cast.	Sí	Sí*	-	Sí
EGUREN 1876C¹⁴	Dic. alfabético cast.-vasco	-	-	-	-
ELOSU 1869	-	Sí	Monolingües	Sí	-
ARANZÁBAL 1883	Nomenclatura vasco-cast.	Sí	Sí*	-	Sí ¹⁵

Tabla 22: Comparación de la estructura de las obras del corpus analizado

6.3.1.1. Presencia de ejercicios

En la mayor parte de las obras de nuestro corpus se incluyen diversos apartados de ejercicios destinados a que los alumnos practiquen lo aprendido, muy habituales tanto en los textos configurados para el aprendizaje de lenguas extranjeras como los dedicados a la enseñanza de la lengua materna. Si atendemos al contenido del *Diccionario manual* de Astigarraga, la presencia de estos ejercicios aumenta considerablemente a lo largo de las diferentes ediciones de la obra que hemos podido consultar. Entre estas ampliaciones, es significativa la introducción de ejercicios de análisis, en relación con lo estipulado en la legislación educativa (I, § 3.3.1). En este sentido, sobresale la inclusión de una fábula –solamente en castellano– para la práctica del análisis gramatical. Iturriaga, por su parte, introduce en su *Arte* una serie de frases tras cada uno de los apartados de la obra, pero lo hace sin ofrecer ninguna explicación al respecto y de forma muy desordenada. Eguren añade secciones de práctica tras el apartado dedicado a las conjugaciones verbales, al igual que Aranzábal, quien copia su modelo. No obstante, este último es el que concede una mayor importancia a los ejercicios, ya que introduce prácticas tras cada uno de los apartados, insertando en ocasiones ejercicios graduados. Finalmente, Elosu añade unos ejercicios de análisis después de cada uno de los apartados de su compendio gramatical.

¹³ El *Diccionario vasco-castellano y método para enseñar el castellano a los vascongados*, segunda edición reformada del *Método* de 1867.

¹⁴ Se refiere al repertorio alfabético titulado *Diccionario manual castellano-vasco*.

¹⁵ Frente al resto, solo incluye los textos en una lengua.

6.3.2. Presentación de los contenidos. Notas y advertencias

Como hemos señalado en varias ocasiones, las obras de estos autores destacan por su brevedad y por su ausencia de digresiones teóricas, característica de los textos escolares. Consecuentemente, las explicaciones que se incluyen en el cuerpo del texto son muy limitadas y se destinan principalmente a aclarar ciertas particularidades de los idiomas, y especialmente las de la lengua vasca. Las advertencias, notas o explicaciones que hallamos en todas las obras se realizan en castellano debido a que, en principio, los destinatarios de estos manuales son los profesores, que en algunos casos podían desconocer la lengua vasca, por proceder de otras regiones.

Dentro de la primera edición de su *Diccionario manual*, Astigarraga incluye en el apartado verbal ciertas advertencias sobre las particularidades de la lengua vasca y las soluciones que ha adoptado para la presentación contrastada de los dos paradigmas. Igualmente, en la sección dedicada a las partes de la oración añade algunos datos sobre el euskera. En la segunda edición se aumenta el contenido, y en el apartado de las conjugaciones se inserta una nota dirigida a los profesores explicando cómo deben exponer las advertencias que incluye sobre la flexión verbal. También dentro del apartado verbal, en la tercera edición añade una nueva advertencia en la que explica algunas variaciones gráficas en las formas verbales castellanas. Asimismo, se inserta una «nota interesante» en la que se detalla cómo se deben enseñar las conjugaciones verbales y se advierte de la dificultad para aprender los verbos irregulares castellanos. Al final de la fábula utilizada para practicar el análisis se introduce también una «nota interesantísima» en la que se explican los beneficios de este tipo de ejercicios.

En cambio, Iturriaga apenas incluye advertencias en su breve «gramática fraseológica», añade únicamente una nota en castellano explicando algunas características de la declinación vasca. De la misma forma, Elosu solamente inserta la indicación ya mencionada al comienzo de la obra.

Eguren, y posteriormente Aranzábal, son los que más observaciones introducen en sus manuales, tanto en el cuerpo del texto como en notas a pie de página. Estas indicaciones se centran sobre todo en señalar particularidades de la lengua vasca – principalmente, la declinación y la flexión verbal –, pero también incluyen recomendaciones para los profesores en las que se aconseja cómo utilizar los materiales y cómo ampliarlos con nuevos ejercicios. Aranzábal introduce además las indicaciones

sobre la variación de los dialectos del euskera dentro de los diferentes apartados, distanciándose de Eguren, que las coloca en los textos preliminares.

6.4. FUENTES UTILIZADAS

Uno de los aspectos más interesantes de las obras que se conforman nuestro corpus es la concurrencia de las corrientes gramaticales vasca y castellana, hecho que coincide con las características de esta región bilingüe. Los autores, que elaboran manuales en los que se lleva a cabo una presentación comparativa de las dos lenguas, acuden para la codificación gramatical de dichos idiomas tanto a la tradición gramatical hispánica (principalmente la académica) como a los textos de gramáticos vascos. Asimismo, y respondiendo a su cercanía a los manuales de aprendizaje de segundas lenguas, en algunos de estos tratados se observa de forma clara el influjo de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, y muy especialmente la del exitoso *Arte de hablar bien francés* (1781) de Pierre Nicolas Chantreau. Además, por su coincidencia en los objetivos y en los receptores de los textos, son manifiestas algunas filiaciones entre los autores del corpus que hemos examinado.

La influencia de la nomenclatura incluida en el *Arte* de Chantreau es evidente en el vocabulario vasco-castellano contenido en el *Diccionario manual* de Astigarraga. El autor también se sirve de la gramática de Manuel de Larramendi –a quien menciona en el prólogo– en las referencias al artículo y a la declinación vasca¹⁶. Sin embargo, la conjugación verbal que presenta el pedagogo de Segura es más cercana a la que encontramos en la obra académica –que también cita en los preliminares. Lo mismo ocurre en las definiciones que se añaden al comienzo de cada una de las partes de la oración en las que se divide la nomenclatura.

Por su parte, Agustín Pascual Iturriaga acude igualmente al *Arte de la lengua bascongada* del jesuita para la presentación de las tablas de la declinación vasca, así como para el léxico que incluye en los *Diálogos*, como comenta en su «Memoria». El influjo de Larramendi es claro también en el paradigma verbal que presenta el pedagogo de Hernani.

De la misma forma que sus predecesores, Eguren recurre a la obra de Larramendi –y también a la de Lardizábal, que había sido publicada en 1856– para la

¹⁶ No ahondamos aquí en la influencia de Larramendi en cuanto al léxico registrado en la parte vasca tanto de este manual como del resto de los tratados, pues se escapa de los objetivos de nuestro trabajo.

codificación de la declinación vasca. En cambio, como señala el propio autor, debido a las numerosas soluciones presentadas por los diferentes vascólogos, en el apartado de conjugación verbal incluye un paradigma simplificado, que tiene una mayor similitud con el de la Real Academia. No obstante, añade unos cuadros sinópticos con la flexión verbal que provienen claramente de la *Gramática vascongada* de Lardizábal. Finalmente, aunque las diferencias entre uno y otro son muy notables, en el repertorio léxico de la primera parte del *Método* se han observado ciertas semejanzas con el que se inserta dentro del *Arte* de Chantreau.

La filiación de la obra de Aranzábal con la de Eguren es manifiesta, como se ha señalado en varias ocasiones, tanto en el vocabulario vasco-castellano como en el resto de los apartados que conforman el *Método práctico*. Sin embargo, en la estructuración de la nomenclatura y en ciertas partes de su contenido se ha podido advertir el influjo del *Diccionario manual* de Astigarraga, hecho esperable debido a la gran difusión del texto del maestro de Segura. Asimismo, la influencia de la Academia en el apartado dedicado a la conjugación verbal es mayor que en el texto de Eguren.

Para la elaboración de sus *Elementos de gramática castellana*, Eugenio de Elosu se sirve principalmente de la corriente gramatical española: la información que incluye en el compendio gramatical coincide esencialmente con lo presentado por los textos académicos. No obstante, igual que los autores precedentes, para la presentación de la declinación vasca recurre a un paradigma similar al presente en la obra de vascólogos como Larramendi o Lardizábal, con algunas diferencias.

Varios de los autores de nuestro corpus incluyen al final de sus obras unos textos para que los alumnos practiquen lo aprendido mediante la traducción, y además, tanto Eguren como Aranzábal recomiendan el uso de la traducción de *Historia Sagrada* de Fleury y del *Catecismo* de Astete, textos de instrucción religiosa de gran presencia en los centros educativos. No obstante, Aranzábal añade en su *Método* dos fragmentos diferentes: *La leyenda de Aitor*, traducción de Arturo Campión del texto de Augustin Chaho, y la fábula *Chori-artzallea, ta choriac* [*El pajarero y las aves*], adaptada por la escritora Vicenta Moguel. Por su parte, Astigarraga incluye a partir de la segunda edición de su obra la fábula *El Lobo y la Marrana* de José Agustín Ibáñez de la Rentería como texto para practicar el análisis.

Se puede observar, por lo tanto, que los autores de nuestro corpus recurren a los textos más relevantes del periodo para la elaboración de sus obras: dentro de la corriente

hispánica, acuden principalmente a lo postulado por la Real Academia, que mencionan dentro de sus textos; en cuanto a la tradición gramatical vasca, se sirven generalmente de la obra de Larramendi –de gran influencia a lo largo de la centuria decimonónica– y también del continuador del vascólogo guipuzcoano Francisco Ignacio de Lardizábal, entre otros¹⁷. Por otra parte, Aranzábal, cuya obra es la última en el orden cronológico, se nutre del contenido de las obras de Eguren y de Astigarraga, que habían cosechado bastante éxito dentro del País Vasco.

Como consecuencia de esta diversidad de fuentes, que remiten además a corrientes gramaticales de dos lenguas tan diferentes, las obras que hemos estudiado destacan por su eclecticismo. No obstante, esta particularidad no es, de nuevo, original de estos textos, puesto que también es la «pauta a seguir» en muchas de las obras gramaticales de corte escolar (cf. García Folgado 2013: 228). Pero el eclecticismo y la heterogeneidad no solo están presentes en los tratados escolares, sino que también se dan en muchos de los textos gramaticales del periodo estudiado, en los que se introducen soluciones innovadoras que conviven con visiones y posturas más tradicionales (cf. Gómez Asencio 1981; Calero Vaquera 1986).

6.5. DIFUSIÓN DE LOS TEXTOS

La difusión que consiguieron cada una de las obras de nuestro corpus es muy diferente, si atendemos a la reediciones y reimpresiones que se llevaron a cabo a lo largo de la centuria. Destaca en este sentido el gran éxito que obtuvo el *Diccionario manual* de Astigarraga, que contó con varias decenas de ediciones durante siglo XIX y también hasta las primeras décadas del siglo siguiente. Como hemos podido averiguar, la obra se imprimió en diferentes casas editoriales de Guipúzcoa, e incluso se realizó una versión con el dialecto vizcaíno. Junto con esto, el texto del pedagogo guipuzcoano contó con la aprobación de las instituciones de Guipúzcoa, y, además, en las Juntas Generales de 1840 se decidió adquirir a costa de la Provincia varios ejemplares para su reparto en las escuelas.

Por su parte, Iturriaga contó también con el favor de las instituciones guipuzcoanas, que le habían encargado elaborar un proyecto para el fomento de la educación en la provincia. Sin embargo, y como consecuencia de los conflictos

¹⁷ Recordemos que Astigarraga menciona en los textos preliminares de la 3.^a edición del *Diccionario* (1840) las obras de Astarloa, Erro y Lécluse, así como el tratado de Pichó y Rius.

derivados de la Primera Guerra Carlista, no pudo publicar sus materiales y hubo de hacerlo por su cuenta a la vuelta del exilio. Al parecer, su *Arte de aprender a hablar la lengua castellana* –cuyo contenido era muy limitado– no obtuvo un gran difusión, a pesar de que en las Juntas Generales de 1844 se decidiera recomendarlo a los pueblos de Guipúzcoa y enviar un ejemplar a los maestros de escuela de cada localidad. En cambio, las *Fábulas*, que consiguió publicar en la imprenta de Baroja en San Sebastián, sí que tuvieron cierto éxito. Conocidos también son sus *Diálogos*, que fueron reimpresos en 1857 en los diversos dialectos vascos por encargo de Louis Lucien Bonaparte y que han sido editados de nuevo en varias ocasiones.

Las obras de Eguren obtuvieron igualmente el apoyo de las instituciones y su *Método práctico* logró cierta difusión, ya que contó con una segunda edición reformada. El inspector guipuzcoano publicó además la nomenclatura bilingüe del *Método* de forma separada, de la que se realizó también una segunda edición. Asimismo, reordenó dicho repertorio convirtiéndolo en un diccionario alfabético, que imprimió igualmente de forma independiente. Aprovechando los materiales bilingües, Eguren también publicó dos guías para los viajeros que iban al País Vasco.

Desconocemos, en cambio, el alcance que tuvieron las obras de Elosu y de Aranzábal –cuyo *Método* aparece en la lista de textos aprobado para ser utilizados en las escuelas–, ya que no hemos hallado noticias de nuevas ediciones. No parece probable, por lo tanto, que consiguieran una gran difusión.

Teniendo en cuenta su similitud con otras obras como las de Eguren, Aranzábal o Iturriaga, que también contaron con el visto bueno de las autoridades, es muy sorprendente el fenómeno editorial que supuso el *Diccionario manual* de Astigarraga. A este respecto, creemos que el éxito del manual de Astigarraga podría responder a la conjunción de diversos factores. Si dejamos a un lado cuestión de haber sido configurado para las escuelas guipuzcoanas¹⁸, puesto que también lo son los textos de Iturriaga y Eguren, no podemos obviar la relevancia de haber de haber sido el primer manual escolar bilingüe (que conozcamos) que se publicó para facilitar la enseñanza del castellano al alumnado vascoparlante. Parece evidente, por tanto, que el *Diccionario manual* copó las necesidades de las escuelas y de los alumnos y se erigió como el libro

¹⁸ Centros en los que más útiles serían estos tipos de tratados, junto con las escuelas de algunas zonas de Vizcaya. Sabemos necesidad de este tipo de tratados era real, pues contamos con testimonios anteriores en los que se recomendaba que los maestros elaboraran sus propios repertorios bilingües para ser utilizados en las escuelas (I, § 3.3.2.1).

canónico para el aprendizaje del castellano, de probada utilidad, barato y manejable¹⁹ y, además, avalado por las instituciones. Si bien otros autores como Iturriaga y Eguren alcanzaron cierto éxito, no pudieron competir con las numerosas tiradas del *Diccionario*²⁰, que era publicado en diversas imprentas de la provincia, que fueron alterando y aumentando el contenido del manual²¹. Muchas de ellas se realizaron, además, en una de las principales imprentas de Guipúzcoa, especialmente a partir de la etapa en la que se hizo cargo de ella el lodosano Eusebio López²². Finalmente, a pesar de que estos manuales fueron elaborados principalmente para ser utilizados por los maestros –como revelan las advertencias que encontramos en los propios tratados–, es muy probable que el *Diccionario manual* de Astigarraga fuera adquirido también por el alumnado. Consecuentemente, la difusión habría sido mucho mayor que la del resto de los textos analizados, cuyo uso podría haberse limitado a los centros educativos, por lo que sería suficiente contar con un número determinado de ellos.

¹⁹ En comparación con otras obras como el *Diccionario* de Larramendi, más voluminoso y costoso, como menciona Astigarraga en los textos preliminares.

²⁰ A este hecho alude también Zalbide (2007: 21 n. 89), acerca de las obras de Iturriaga:

Herri-agintearen babesaz ere ez dirudi Gipuzkoako eskoletan harrera handi-handirik izan zutenik. Eskoletarako berrargitalpenik ez dugu, behintzat, ezagutzen. Astigarragaren *Diccionario Manuala*, aldiz, barra-barra berrargitaratzen eta saltzen (inoiz, Herri-agintetik doan banatu) zen [...]. Zergatik izan zuen batetik hain arrakasta komertzial handia, eta bestea zergatik gelditu zen aurrera atera ezinik? Gaurkoz ez dago erantzun argirik, galdera horrentzat.

[A pesar de la protección de las autoridades, no parece que tuvieran una gran acogida en las escuelas de Guipúzcoa. Al menos, no conocemos reediciones para las escuelas. El *Diccionario manual* de Astigarraga, sin embargo, se reeditó y vendió copiosamente –repartiéndose alguna vez de forma gratuita desde las instituciones. ¿Por qué tuvo uno tanto éxito comercial y el otro se quedó sin poder salir adelante? Hoy por hoy no hay una respuesta clara para esa pregunta]. (La traducción es mía).

²¹ Sobre esto, consideramos relevante la reflexión de Intxausti (2008: 37): el investigador señala que parece que las editoriales vascas tomaron la obra de Astigarraga como un «patrimonio común» (*ondare komun*, en el original), que pertenecía a todos, por lo que cada uno podía modificarla a su gusto.

²² Nos referimos a la Imprenta de la Lama, heredada por Mendizábal, por Eusebio López y finalmente, por Isaac López Mendizábal. En esta casa editorial se realizó la versión en dialecto vizcaíno que contó con al menos tres ediciones.

III. CONCLUSIONS

III. CONCLUSIONS

Throughout these pages we have carried out a detailed analysis of a group of works dedicated to the teaching of the Spanish language to students in Basque schools in the nineteenth century, and especially from those located in mainly Basque-speaking environments. Although the study of the history of school manuals has increased considerably in recent years, this Basque focus has not been examined in depth yet; consequently, we have considered it necessary to locate, describe and compare these bilingual materials, not only from an internal perspective, but combined with an analysis of the context in which these treatises were written. As stated in the introductory section, this type of approach allows us to study this corpus in its entirety.

Therefore, we began our research with the examination of the historical, social, educational and linguistic context of the nineteenth century, in order to identify the different external factors that concern the creation of the works that constitute our object of study. This century was a tumultuous period, with several changes in the government and various conflicts –such as the War of Independence or the Carlist Wars, which had a strong impact on Basque territory– that affected the development of the country and also influenced the lives of the authors we have studied. In this regard, as a consequence of the arrival of Fernando VII to the Spanish throne in 1814, Luis de Astigarraga was forced into exile in Paris, where he acquired the “mutual instruction” or “monitorial system”, education method that he put into practice when he returned to the Basque Country. Agustín Pascual Iturriaga also suffered the repression of the Fernandine regime, due to the absolutist restoration after the Liberal Triennium (1820-1823) he was banished from his village for a period of time and was forbidden to continue teaching. In addition, with the beginning of the First Carlist War, the priest of Hernani could not see his project for the renovation of schools carried into effect and was forced into exile to the French Basque Country until the end of the battle.

The political issues also had consequences in the development of the school legislation of this period. The different governments in power during the century enacted various orders to mould the national educational system, in which centralisation and the standardisation of education were promoted. Therefore, Spanish, which was already established as the compulsory language for the primary education and

humanities according to the Royal Decree of 1768, was consolidated in this century as the only language allowed in education, at the expense of the rest of the languages of the territory.

Due to the gradual incorporation of the Basque schools into the national educational system, the regulation had a significant influence on the condition of these institutions, which had a particular linguistic context. If we pay attention to the testimonies of this period, in the nineteenth century the province of Guipúzcoa remained Basque-speaking, especially in the rural environment. Basque was also the main language in a large part of the rural area of Vizcaya, compared to the provinces of Álava and Navarra, where the presence of this language was much more limited. According to legislation (which did not always coincide with the situation on the ground), literacy and education had to be carried out in Spanish (with the exception of Christian doctrine) and this made learning difficult in places where Basque was the mother tongue of children, since they were forced to study in a language they did not master.

It is in this context that the manuals we studied were produced: the *Diccionario manual bascongado y castellano* (1825) by Luis de Astigarraga y Ugarte, the *Arte de aprender la lengua castellana* (1841) and the *Diálogos basco-castellanos* (1842) by Agustín Pascual Iturriaga, the *Método práctico para enseñar el castellano* (1867) by Juan María de Eguren and its successive reprints and reworked versions, the *Elementos de gramática castellana* (1869) by Eugenio J. de Elosu and the *Método práctico de enseñar el castellano* (1883) by Eugenio de Aranzábal. The authors of these treatises, linked to the educational field, were aware of the situation of the schools and the difficulties of the Basque students, so they tried to create bilingual manuals that would facilitate the learning of the Spanish language.

Despite the proven necessity for those works, as a consequence of the lack of bilingual textbooks that were suitable for these students, their appearance in this specific period is also due to other factors that we must heed. It should be noted that the editorial production of Basque texts increased significantly over the nineteenth century, in contrast to the considerable limitations of previous centuries. Along with this, the textbooks were acquiring importance within the educational systems developed throughout the nineteenth century. All this was linked to the growth of the paper sector—especially in the province of Guipúzcoa, if we refer to the Basque territory—as well as

to the development of technical innovations for printing –which made this process cheaper and easier– and to the relevant rise of the publishing sector in this period.

The locating of these Basque-Spanish bilingual textbooks that constitute our corpus has been one of the fundamental tasks of this investigation. In this regard, although these treatises have been collected in some bibliographic catalogues and have been the subject of some studies, this labour has allowed us to access to several editions that had not been located yet and that contribute to expand the knowledge on the history of Basque publishing. Of particular interest is the *Diccionario manual* by Astigarraga y Ugarte, from which we have been able to consult around forty different editions and reprints, as reflected in the annexed section.

After the autonomous analysis of each work in our corpus and the examination of the biographical information of the authors, we have carried out a comparative study that has allowed us to establish a number of common and differentiating characteristics that bring us closer to understanding the specific features of this type of manuals. We have detailed them in the synthesis chapter and we summarise them below.

In the first place, it should be noted that the main objective of the authors we have studied is to produce manuals for teaching Spanish to primary students, especially for children whose mother tongue is Basque. However, this is not the only purpose of the texts examined: Astigarraga, Iturriaga and Eguren point out that the use of these materials can help to achieve a better knowledge of Basque and to its establishment, aiming to contribute to its preservation. Additionally, the re-elaboration of the manuals as travel guides and the reordering of the dictionary by Eguren are also an evidence that these materials can be used for a third objective: the learning of Basque language. Even though it is not specified in the prologue written by Astigarraga, this third purpose is also mentioned in the paratexts of the *Diccionario manual*, and a similar objective is hinted at inside the *Método práctico* by Aranzábal, who mentions the utility of his manual for teachers who do not know Basque language.

With the exception of Elosu, whose work does not include preliminary texts, the rest of the authors coincide in emphasising the importance and the benefits of knowing Spanish for propaedeutic purposes and for social, economic and labour progress. Nevertheless, these authors differ in their conception of the role of the school in the Basque sociolinguistic context. On the one hand, Astigarraga and Iturriaga advocate literacy in the mother tongue and the inclusion of Basque in schools, in a way similar to

that previously advocated by, among others, bascophiles such as Larramendi or Cardaberaz. While Astigarraga refers to the perfection of the Basque language to defend its conservation, Iturriaga places the main reason of the regression of this language in schools and conceives a bilingual project in which students can acquire sufficient competence in both languages. On the other hand, Eguren defends that the teaching of Spanish precedes the acquisition of other knowledge and stands up for the use of this language in classrooms. This is also evidenced by the numerous recommendations he gave in his work as an inspector of education. For his part, Aranzábal, whose work is based on the *Método* by Eguren, also underlines the priority of studying Spanish in school.

If we pay attention to the main purpose of these works, the treatises we have studied are presented as textbooks for the teaching of second languages. Except for the manual by Elosu, almost entirely monolingual, these texts are mainly bilingual -Basque and Spanish-with the languages presented in a comparative way. Given their didactic purpose, the main characteristics of these manuals are brevity and the absence of theoretical reasoning. Likewise, the explanations and advices –mainly in Spanish– that are included throughout the works are focused on clarifying certain particularities of the Basque language (and sometimes Spanish), as well as on providing instructions for the proper use of the manuals.

From their different perspectives, the authors point out the ineffectiveness of the systems used for teaching Spanish in Basque schools and try to come up with a solution. Iturriaga, Eguren and his follower Aranzábal present a more complete method to facilitate the teaching of this language than the others. Iturriaga does not introduce his system in the preliminary texts of his works, but develops an educational plan in his “Memoria”, in which he presents a programme to promote the Basque language and its coexistence with Spanish: after literacy with little textbooks in Basque, children should continue their studies by using graduated Basque-Spanish dialogues, and finish with a summary of grammar and some notions of arithmetic also presented in these two languages. Eguren introduces a detailed “Procedimiento que conviene seguir en las escuelas vascongadas para enseñar el castellano a los niños, y uso que al efecto debe hacerse de este libro” where he describes the method to be used in schools: children should be divided into four sections and the first will be destined to vocabulary learning; in the second section, they will study the declension; in the third, verbal

conjugations; finally, the fourth section will be dedicated to translation exercises. This inspector recommends using the surrounding objects to facilitate the learning of vocabulary, a resource that is close to the innovative systems for second language teaching that were developed in the period. The method of Aranzabal is very similar to Eguren's, although it differs in the number of sections, which are reduced to three.

In spite of their reforming intentions, the materials produced by these authors substantially coincide with the most habitual ones in the tradition of foreign language teaching: Astigarraga, Eguren and Aranzábal present a fundamentally bilingual model composed by a nomenclature, some notions of grammar –limited to the presentation of the declension and verbal conjugation– and a section with dialogues or texts to practise translation. Instead, Iturriaga, who does not include any nomenclature, publishes a “phraseological grammar” and, separately, a group of Basque-Spanish dialogues. Elosu's work is the one that differs most from the rest of the manuals, since the author only adds a bilingual section with declension tables, together with a section about verbal conjugation, which are placed at the front of a monolingual and erothematic grammar summary that fills the largest part of the manual. This is the text in which the conjunction of the characteristics of second language teaching texts with those belonging to school grammar is most clearly noticed.

It can be observed that these authors –except for Elosu, once again– use Basque as their source language for the comparison with Spanish language, using the contrastive method, a very frequent resource in the history of language teaching. However, in the notes and comments included inside the manuals of Astigarraga and Eguren, the authors advise the teachers to use the target language, Spanish, for the explanations, with the exception of some cases where Basque is necessary in order to clarify certain issues.

For the codification of the two compared languages, authors resort, on the one hand, to the Spanish grammatical tradition, mainly to the academic work; and on the other hand, to Basque grammatical production, especially to the treatises of Manuel de Larramendi and Francisco Ignacio de Lardizábal. In addition, as a result of their connection with second language teaching materials, they also refer to the methods of this genre: they use the content of Pierre Nicolas Chantreau's *Arte de hablar bien francés* (1781), essentially the nomenclature inside the Supplement, which they modify and reorder. Due to the similarity in the purposes of these works, the affiliation between

some of the works we have studied is equally evident. The *Método práctico* by Aranzabalis is largely based on the Eguren treatise, but we have also observed certain aspects that are very similar to the work of Astigarraga.

On account of the variety of sources used by these authors, the works we have studied stand out for their eclecticism, a characteristic that is common in school texts and also in other grammatical treatises made in this century, where the ideas belonging to the traditional approaches come together with more innovative conceptions. In this regard, we consider that one of the most interesting aspects of these manuals is the combination of the various grammatical approaches, and especially of the Spanish and Basque grammatical traditions, as a consequence of the specificity of their objective.

Finally, if we consider the number of editions and reprints of these books that were made throughout the century, we can observe that the success achieved by the works included in our corpus is very different. As far as we know, both Elosu's *Elementos de gramática castellana* and Aranzábal's *Manual práctico* had only one edition, even though this latter manual was on the official list containing the approved textbooks to be used at schools. Nor do we know of another edition of the *Arte de hablar la lengua castellana* of Iturriaga, although it was acquired by the Provincial Government of Guipúzcoa and distributed throughout schools at the request of the General Meeting of that province, according to the handled testimonies. The *Diálogos basco-castellanos* were better known, and they were translated into the other Basque literary dialects in the edition published on 1857 and commissioned by Louis Lucien Bonaparte, which has been printed again on several occasions. The *Método práctico* by Eguren, which also had the support of the institutions, achieved certain success, evidenced by the publication of a second reformed edition, as well as the autonomous impressions of the nomenclatures contained in these two editions and the re-elaboration of the aforesaid dictionary in alphabetical order. But, without a doubt, the *Diccionario manual* by Astigarraga was the work that obtained the greatest reach. This text constitutes an editorial phenomenon unparalleled within the nineteenth-century Basque textbook production, considering the numerous editions and reprints throughout more than a hundred years. They were carried out in several publishing houses, which expanded and modified the contents of the manual to their liking, and they even published a version in the Basque dialect from Vizcaya.

As in all human work, there are always things to do, as new ideas emerge, new horizons need to be explored. We accordingly conclude this section by presenting a number of outstanding issues that leave the door open for future works:

a) Although we have focused on the Basque-Spanish bilingual materials, we believe that it would be necessary to carry out a joint study with the textbooks made in the continental Basque Country –the manuals of Archu and Hiriart, among others–, in order to establish the similarities and differences between the production of the two slopes of the Pyrenees. Related to this, a study of the bilingual or trilingual Basque-Romanic books published outside the Basque Country is essential. An example of these works is the Basque-Spanish grammar by Francisco de Jáuregui, printed in Buenos Aires, which lacks a detailed analysis. The history of the Basque diaspora in Argentina has been poorly examined from the linguistic field and we believe that these approaches could help to improve and complete the studies on the configuration and the development of this phenomenon.

b) Due to the reasons we pointed out in the introductory section, our research has been limited to the nineteenth century, but it is necessary to continue with the search and description of Basque textbooks published in the first third of the twentieth century. A greater knowledge of the production of school materials in this period –but also of the stage our work is focused on– will contribute to progress in the understanding of the school system and the sociolinguistic peculiarities of Basque students.

c) Furthermore, within the research on the Basque focus of the history of Spanish grammar, we consider that we should deepen the analysis of monolingual school grammars published in the Basque Country, because even if some of these works have been described in various studies, several have not been examined yet. In this regard, it would be interesting to link Basque school treatises –both monolingual and bilingual– to the works produced in other bilingual areas of the peninsula such as Catalonia and Galicia and to conduct a comparative study of the different focuses of school grammar in this territory.

d) If we allude to the manuals that we have examined, we can note certain aspects that we must take into consideration for later studies. As we have pointed out in the corresponding chapter, it has not been possible to consult all the known editions of the *Diccionario manual* of Astigarraga. Consequently, we believe it necessary to continue with the search of these editions in order to complete the textual series. Apart

from that, in our study we have briefly referred to the intentions of religious and moral indoctrination as well as to the adaptation of the works to their specific context and receivers. In this respect, and in relation to some recent research approaches, it would be interesting to delve into the ethnographic information of these manuals and examine the imprint of the culture within them. Likewise, although we have noted the inclusion of some particular lexical elements from this territory, it is necessary to study in detail several aspects that can help us to specify the characteristics of the Castilian used at the Basque territory.

e) Finally, we believe that in this work it has become clear that in order to carry out a linguistic study in a context as complex as this it is indispensable to approach it from the Hispanic (and French) perspective as well as from the Basque. Therefore, returning to the words of Michelena, it is our intention to encourage the collaboration and the conjunction of research between these fields, since we consider that this will help us to advance significantly in the knowledge of the history of linguistics of the Basque Country.

IV. BIBLIOGRAFÍA

1. OBRAS ESTUDIADAS

- ARANZÁBAL, EUGENIO DE, 1883, *Método práctico de enseñar el castellano a los niños vascongados en las escuelas de Vizcaya*, Librería de Segundo Salvador, Bilbao.
- ASTIGARRAGA Y UGARTE, LUIS DE, 1825, *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas*, Imprenta de Ignacio Ramón Baroja, San Sebastián.
- ASTIGARRAGA Y UGARTE, LUIS DE, 1827, *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas*, Imprenta de D. Juan Manuel de la Lama, Tolosa.
- ASTIGARRAGA Y UGARTE, LUIS DE, 1839, *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas*, Imprenta de la viuda de la Lama, Tolosa.
- ASTIGARRAGA Y UGARTE, LUIS DE, 1840, *Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas*, Imprenta de la Viuda de Mendizábal, Tolosa.
- EGUREN, JUAN MARÍA DE, 1867, *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas*, Imprenta de El Semanario Católico Vasco-Navarro, Vitoria.
- EGUREN, JUAN MARÍA DE, 1868, *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano para el uso de los vascongados que quieran aprender el castellano*, Imprenta de El Semanario Católico Vasco-Navarro, Vitoria.
- EGUREN, JUAN MARÍA DE, 1876a, *Diccionario manual o vocabulario vasco-castellano*, Imprenta de Baroja, San Sebastián.
- EGUREN, JUAN MARÍA DE, 1876b, *Diccionario vasco-castellano y método para enseñar el castellano a los vascongados*, Imprenta de Baroja, San Sebastián.

EGUREN, JUAN MARÍA DE, 1876c, *Diccionario manual castellano-vasco*, Imprenta de A. Baroja, San Sebastián.

ELOSU, EUGENIO J. DE, 1869, *Elementos de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas de aldea*, Librería de Segundo Salvador, Bilbao.

ITURRIAGA, AGUSTÍN [PASCUAL], 1841, *Arte de aprender a hablar la lengua castellana. Para el uso de las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa*, Hernani.

ITURRIAGA, AGUSTÍN [PASCUAL], 1842, *Diálogos basco-castellanos. Para las escuelas de primeras letras de Guipúzcoa*. Hernani.

2. FUENTES PRIMARIAS

- AGUIRRE IRIBARNEGARAY, ARNAUD [JUVENAL MARTYR], 1899, *Vocabulaire trilingüe français-espagnol-basque suivi des verbes auxiliares, des conjugaisons modèles, des principaux verbes irréguliers, etc. Le tout dans les trois langues*, Lamaignère, Bayona.
- ARCHU, JEAN-BAPTISTE, 1853 (2.^a ed), *Grammaire basque-française a l'usage des écoles du Pays Basque / Uskara eta franzes gramatika, uskalherrietaco haurrentzat eguina*, Foré et Lasserre, Bayona. 1.^a ed. de 1852.
- ARRIAGA, EMILIANO DE, 1960 [1886], *Lexicón bilbaíno*, Minotauro, Madrid. Segunda edición aumentada a cargo de Luis Michelena del *Lexicón etimológico, naturalista y popular del bilbaíno neto*, Tipografía de S. de Amorrortu, Bilbao, 1886.
- ARRÚE, ALEJANDRO DE, 1842, *Gramática española elemental redactada en forma de diálogo*, Imprenta de Depont, Bilbao.
- ASTARLOA, PABLO PEDRO DE, 1803, *Apología de la lengua bascongada, o ensayo crítico filosófico de su perfección y antigüedad sobre todas las que se conocen*, Gerónimo Ortega, Madrid.
- ASTIGARRAGA Y UGARTE, LUIS DE, 1821, *Memoria sobre el proyecto y la posibilidad de comunicar el Mar Océano con el Mediterráneo por medio de un canal [...]*, Imprenta de Pedro Antonio de Apraiz, Bilbao.
- CALLEJA, JUAN MANUEL, 1818, *Elementos de gramática castellana*, Don Pedro Antonio de Apraiz, Bilbao.
- CHANTREAU, PIERRE NICOLAS, 1781, *Arte de hablar bien francés o gramática completa dividida en tres partes*, Antonio de Sancha, Madrid.
- EGUREN, JUAN MARÍA DE, 1868, *Guía manual del lenguaje para uso de los viajeros en el País Vasco*, Imprenta del Semanario Católico Vasco-Navarro, Vitoria.
- EGUREN, JUAN MARÍA DE, 1876, *Manual de la conversación para uso de los que visitan el País Vasco*, Imprenta de A. Baroja, San Sebastián.
- EGUREN, JUAN MARÍA DE, 1895, *Manual de la conversación para uso de los que visitan el País Vasco*, Imprenta de los Hijos de I. R. Baroja, San Sebastián.

- HIRIART, A., 1840, *Introduction à la langue française et à la langue basque*, Imprimerie de veuve Cluzeau, Bayona.
- IBÁÑEZ DE LA RENTERÍA, JOSÉ AGUSTÍN, 1789, *Fábulas en verso castellano*, Imprenta de Aznar, Madrid.
- IBERO, MARIO, 1896, *Ejercicios gramaticales para el estudio práctico del idioma castellano*, Tip. de "El Santísimo Rosario", Vergara.
- ITURRIAGA, AGUSTÍN [PASCUAL], 1842, *Fábulas y otras composiciones en verso vascongado, dialecto guipuzcoano, con un diccionario vasco-castellano de las voces que son diferentes en los diversos dialectos*, Imprenta de Ignacio Ramón Baroja, San Sebastián.
- ITURRIAGA, AGUSTÍN [PASCUAL], JEAN PIERRE DUVOISIN, JOSÉ ANTONIO URIARTE Y EMMANUEL INCHAUSPE, 1857, *Dialogues basques: guipuscoans, biscariens, labourdins, souletins. Accompagnés de deux traductions, espagnole et française*, Londres.
- JÁUREGUI DE SAN JUAN, FRANCISCO [FRANÇOIS JAURÉGUY], 1850, *Gramera berria ikasteko eskualdunec mintzatzen espainoles, dibiditua bi partetan; lehena ortografiaren gainian, eta bigarrena linguayaren ikasteko erreski mintzatzen [Nueva gramática, para que los vascos aprendan a hablar en español, dividida en dos partes; la primera sobre la ortografía y la segunda para aprender la lengua fácilmente]*, Imprenta Republicana, Buenos Aires.
- JÁUREGUI DE SAN JUAN, FRANCISCO [FRANÇOIS JAURÉGUY], 1860, *Gramera berria ikasteko eskualdunec mintzatzen espainoles; o sea Nueva gramática para enseñar a los vascos a hablar español*, Librería de Pablo Morta, Buenos Aires.
- JÁUREGUI DE SAN JUAN, FRANCISCO [FRANÇOIS JAURÉGUY], 1883, *Gramera berria ikasteko eskualdunec mintzatzen espainoles; o sea Nueva gramática para enseñar a los vascos a hablar español*, Igón Hermanos, Buenos Aires.
- LARDIZÁBAL, FRANCISCO IGNACIO DE, 2006 [1856], *Gramática vascongada*, Gipuzkoako Foru Aldundia / Diputación Foral de Gipuzkoa, San Sebastián, 2006. Ed. facsímil con estudio introductorio de la publicada en 1856 (Imprenta de Ignacio Ramón Baroja, San Sebastián).

- LARRAMENDI, MANUEL DE, 1728, *De la antigüedad y universalidad del bascuense en España: de sus perfecciones y ventajas sobre muchas otras Lenguas. Demonstración previa al Arte que se dará a luz desta lengua*, Eugenio García de Honorato, Salamanca.
- LARRAMENDI, MANUEL DE, 1729, *El imposible vencido. Arte de la lengua bascongada*, A. J. Villagordo Alcaráz, Salamanca.
- LARRAMENDI, MANUEL DE, 1745, *Diccionario trilingüe del castellano, bascuense y latín*, Bartholomé Riesgo y Montero, San Sebastián. 2 vols.
- LARRAMENDI, MANUEL DE, 1969 [1754], *Corografía o descripción general de la muy noble y muy leal provincia de Guipúzcoa*, Sociedad Guipuzcoana de Ediciones y Publicaciones, San Sebastián. Ed. de J. I. Tellechea Idígoras.
- LÉCLUSE, FLEURY, 1826, *Manuel de la langue basque*, J. M. Douladoure / L. M. Cluzeau, Toulouse / Bayona.
- MACHIANDIARENA, JUAN, 1849, *Arte de gramática castellana y latina*, Imp., Lit. y Lib. de Ignacio Egaña, Vitoria.
- MINSHEU, JOHN, 2002 [1599], *Pleasant and delightfull dialogues in Spanish and English, profitable to the learner, and not unpleasant to any other reader*, Instituto Cervantes, Madrid. Edición crítica y facsímil a cargo de Antonio Cid de la ed. realizada en 1599 (Edm. Bollifant, Londres).
- MOGUEL, VICENTA ANTONIA, 1804, *Ipui onac, ceintzuetan arquiteuco dituzten euscaldun necazari, ta gazte guciac, eracaste ederrac beren vicitza zuzentzeco*, Antonio Undiano, San Sebastián.
- Novísima recopilación de las leyes de España dividida en XII libros [...], T. Cuarto, Libro VIII. De las ciencias, artes y oficios*, 1805, Imprenta de Antonio de Sancha, Madrid.
- OIHENART, ARNAUD D', 1992 [1856], *Notitia utriusque vasconiae*, Parlamento Vasco, Vitoria-Gasteiz. Reproducción facsímil de la segunda edición (S. Cramoisy, París, 1865), con estudio preliminar de Ricardo Cierbide, trad. del latín de Javier Gorosterratzu. 1.^a ed. 1638.
- OSÉS Y AYANZ, JUAN, 1870, *Nociones de gramática castellana al alcance de los niños. Tercer grado. Sintaxis*, Imprenta de El Euskara, San Sebastián.

- OSÉS Y AYANZ, JUAN, 1871 (3ª ed.), *Nociones de gramática castellana al alcance de los niños. Primer grado*, Imprenta de El Euskara, San Sebastián.
- OSÉS Y AYANZ, JUAN, 1874, *Gramática castellana para uso de los niños*, Imprenta y librería de Juan Osés. , San Sebastián
- OSÉS Y AYANZ, JUAN, [s. a.] (4ª ed.), *Nociones de gramática castellana al alcance de los niños. Segundo grado*, San Sebastián.
- PÉREZ Y GONZÁLEZ, MATEO, 1885, *Elementos de gramática española*, C. Lucena y Compañía, Bilbao.
- PICHÓ Y RIUS, PEDRO, 1818, *Lecciones de bellas letras y educación, o colección de opúsculos*, Imprenta de d. Benito Monfort, Valencia.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1771, *Gramática de la lengua castellana*, Joaquín de Ibarra, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1796 (4ª ed.), *Gramática de la lengua castellana*, Viuda de Don Joaquín Ibarra, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1854 (5.ª ed.), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta Nacional.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1857a, *Compendio de la Gramática de la lengua castellana dispuesto por la Real Academia Española, para la Segunda Enseñanza*, Imprenta Nacional, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1857b, *Epítome de la gramática de la lengua castellana*, Imprenta Nacional, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1861 (8.ª ed.), *Epítome de la gramática de la lengua castellana*, Imprenta Nacional, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1869 (19.ª ed.). *Epítome de la gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta de José Rodríguez.
- Real Cédula de S. M. y señores del consejo, por la cual se manda observar el nuevo Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, inserto en ella*, 1826, Imprenta Real, Madrid.
- SÁNCHEZ, SANTOS (ed.), 1803 (3.ª ed.), *Colección de pragmáticas, cédulas, provisiones, autos acordados y otras providencias generales expedidas por el Consejo Real*

en el reinado del señor don Carlos III, Imprenta de la viuda e hijo de Marín, Madrid.

UNAMUNO, MIGUEL DE, 1966 [1888], “El diminutivo bilbaíno”, en *Obras completas*, IV, Escelicer, Madrid, págs. 182-184. Artículo publicado en *Bilbao Ilustrado*, 4, 6 de agosto de 1888.

2.1. PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Anuario de primera enseñanza (Tarragona), año 1.º, n.º 3, 23 de febrero de 1864.

Anuario de primera enseñanza (Tarragona), año 2.º, n.º 14, 25 de enero de 1865.

Boletín de primera enseñanza (Gerona), año V, n.º 21, del 20 de julio de 1879.

Boletín de Primera Enseñanza de la provincia de Salamanca, año VI, n.º 5, 30 de noviembre de 1865.

El magisterio español. Periódico de instrucción pública, época 4.ª, año XLIX, n.º 4627, 1 de junio de 1915.

El magisterio español. Periódico de instrucción pública, época 4.ª, año XLIX, n.º 4691, 28 de octubre de 1915.

El magisterio español. Periódico de instrucción pública, época 4.ª, año L, n.º 4865, 9 de diciembre de 1916.

El magisterio balear. Periódico de primera enseñanza, año VIII, n.º 48, 27 de noviembre de 1880.

Euskal-Erria. Revista bascongada, T. I, julio a diciembre de 1880.

Guía del Magisterio. Revista decenal de primera enseñanza de Teruel, año V, n.º 32, 15 de noviembre de 1880.

La unión. Periódico de primera enseñanza (Teruel), año 1.º, n.º 18, 3 de noviembre de 1880.

2. FUENTES SECUNDARIAS

- AGUILAR PIÑAL, FRANCISCO, 1971, *Bibliografía de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en el siglo XVIII*, San Sebastián.
- AGUILAR PIÑAL, FRANCISCO, 1991, *Introducción al siglo XVIII*, Ediciones Júcar, Gijón.
- AHUMADA LARA, IGNACIO, (dir. y ed.), 2006-2015, *Diccionario bibliográfico de la metalexicografía del español*, Publicaciones de la Universidad de Jaén, Jaén. 3 vols.
- AIZPURU MURUA, MIKEL, 2001, “La pluralidad de vías en la reformulación de la identidad vasca en el siglo XIX”, *Sancho el Sabio: Revista de cultura e investigación vasca*, 15, págs. 11-44.
- ALBERDI, ANDRÉS, 1990, *Paskual Iturriaga, Agustin*, Hizkuntza Politikarako Sailordetza / Viceconsejería de Política Lingüística. Disponible en internet: <<http://www.euskara.euskadi.net/appcont/sustapena/datos/agus.pdf>> [última consulta: 10/01/2017].
- ALBERDI, JABIER, 1989, “Ohar batzuk euskal deklinabidearen historiografiarako”, *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 23: 2, págs. 411-434.
- ALLENDE SALAZAR, ÁNGEL, 1887, *Biblioteca del bascófilo. Ensayo de un catálogo general sistemático y crítico de las obras referentes a las provincias de Vizcaya, Guipúzcoa, Álava y Navarra*, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, Madrid.
- ALVAR EZQUERRA, MANUEL, 1987, “Apuntes para la historia de las nomenclaturas del español”, en *Actas del VII Congreso Internacional de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Homenaje a Pedro Henríquez Ureña*, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Santo Domingo, págs. 457-470.
- ALVAR EZQUERRA, MANUEL, 2002, *De antiguos y nuevos diccionarios del español*, Madrid, Arco Libros.
- ALVAR EZQUERRA, MANUEL, 2013, *Las nomenclaturas del español. Siglos XV-XIX*, Madrid, Liceus.

- ÁLVAREZ ROSA, VANESA Y CARMEN QUIJADA VAN DEN BERGHE, 2011, “Las gramáticas dialogadas del español en el Siglo de Oro: el caso de Ambrosio de Salazar”, en ANTONIO AZAUSTRE GALIANA Y SANTIAGO FERNÁNDEZ MOSQUERA (coords.), *Compostella Aurea. Actas del VIII Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO)*, vol. II, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, págs. 41-53.
- ANGULO MORALES, ALBERTO, 2004, “Las fuentes de la riqueza y la economía de frontera”, en PEDRO BARRUSO BARÉS y JOSÉ ÁNGEL LEMA PUEYO (coords.), *Historia del País Vasco. Edad moderna (siglos XVI-XVIII)*, Hiria, San Sebastián, págs. 163-211.
- ANGULO MORALES, ALBERTO e IÑAKI REGUERA, 2004, “Los valores de la sociedad vasca en la Edad Moderna”, en PEDRO BARRUSO BARÉS y JOSÉ ÁNGEL LEMA PUEYO (coords.), *Historia del País Vasco. Edad moderna (siglos XVI-XVIII)*, Hiria, San Sebastián, págs. 107-161.
- ARETA ARMENTIA, LUIS M.^a, 1990, “Las ideas pedagógicas en el País Vasco bajo el reinado ilustrado de Carlos III”, en *Las ideas pedagógicas de los Ilustrados vascos*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, págs. 11-100.
- AROCENA, FAUSTO, 1963, *Diccionario biográfico vasco. I. Guipúzcoa*. San Sebastián, Editorial Auñamendi.
- ARTIAGOITIA BEASKOETXEA, XABIER, 2007-2008, “Una vuelta al mundo de la morfología vasca (preferiblemente en menos de 60 minutos)”, *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, 13, págs. 183-198.
- ARTOLA, MIGUEL, 1997, *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*, Alianza Editorial, Madrid. (*Historia de España*, dir. por Miguel Artola, vol. 5)
- ARTOLA, MIGUEL y MANUEL PÉREZ LEDESMA, 2005, *La historia desde 1776*, Alianza Editorial, Madrid.
- ASTIGARRAGA, JESÚS, 2003, *Los ilustrados vascos. Ideas, instituciones y reformas económicas en España*, Crítica, Barcelona.

- AUÑAMENDI EUSKO ENTZIKLOPEDIA [*Enclopedia Vasca Auñamendi*]. Disponible en internet: <<http://www.euskomedia.org/aunamendi>> [última consulta: 24/03/2017].
- AYALA CASTRO, M. CONCEPCIÓN, 1992a, “El concepto de nomenclatura”, en MANUEL ALVAR EZQUERRA (ed.), *Actas del IV Congreso Internacional Euralex '90*, Biblograf, Barcelona, págs. 437-444.
- AYALA CASTRO, M. CONCEPCIÓN, 1992b, “Nomenclatures de l’espagnol (1526-1800). Considérations générales sur la nature et la fonction des nomenclatures”, *Cahiers de lexicologie*, 61: 2, págs. 127-160.
- AZKARATE, MIREN, 1991, “Basque Lexicography”, en HAUSMANN *et al.* (eds.), *Wörterbücher. Dictionnaires. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographie*, vol. 3, Walter de Gruyter, Berlín / Nueva York, págs. 2371-2375.
- BAHAMONDE, ÁNGEL y JESÚS A. MARTÍNEZ, 2011 (6.^a ed.), *Historia de España. Siglo XIX*, Cátedra, Madrid.
- BELDARRAIN AGIRRE, JOSUNE, 2010. *Alegia klasikoak euskaraz: Isopeteko, La Fontaineren eta Samaniegoren alegien berridazketen azterketa*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco. Tesis doctoral disponible en internet: <<https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12307/1/BELDARRAIN%20AGUIRRE.pdf>> [última consulta: 22/04/2016].
- BENITO PASCUAL, JESÚS DE, 1990, “La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País y las escuelas públicas de primeras letras (1771-1793)”, en *Las ideas pedagógicas de los Ilustrados vascos*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, págs. 101-174.
- BENITO PASCUAL, JESÚS DE, 1994, *La enseñanza de Primeras Letras en Gipuzkoa (1800-1825)*, Diputación Foral de Gipuzkoa, Departamento de Cultura y Turismo, San Sebastián.

- BENITO PASCUAL, JESÚS DE, 2003, “Irakaskuntza publikoaren sorrera Seguran”, en JOSEBA INTXAUSTI (ed.), *Segura historian zehar*, Ayuntamiento de Segura, Segura, págs. 289-308.
- BERIAIN, JOSETXO, 1997, “La construcción de la identidad política vasca”, en RAFAEL CRUZ y MANUEL PÉREZ LEDESMA (eds.), *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Alianza Editorial, Madrid, págs. 137-168.
- BIDADOR, JOXEMIEL, 2006, “Eusebio López: impresor y vascófilo lodosano”, *Fontes linguae vasconum. Studia et documenta*, 103 (año nº 38), págs. 473-486.
- BILBAO, JON *et al.* *Eusko Bibliographia*. Disponible en internet: <http://www.bizkaia.eus/foruliburutegia/index_euskobibliographia.htm> [última consulta: 26/11/ 2016].
- BRUÑA CUEVAS, MANUEL, 2008, “La producción lexicográfica con el español y el francés durante los siglos XVI a XIX”, *Philologia Hispalensis*, 22, págs. 37-111.
- BUJANDA, JOXEMANUEL, 1991, *Euskara eskolan eraiki nahi zuen euskal pedagogo aurrerakoia: Agustin Pascual Iturriaga. Hernani 1778/1851*, Udako Euskal Unibertsitatea, Bilbao.
- CAJAL VALERO, ARTURO, 2002, «Paz y Fueros». *El Conde de Villafuertes. Guipúzcoa entre la «Constitución de Cádiz» y el Convenio de Vergara (1813-1839)*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- CAJAL VALERO, ARTURO, 2007, “Sentimientos de identidad de un liberal fuerista: el Conde de Villafuertes”, en LUIS CASTELLS, ARTURO CAJAL Y FERNANDO MOLINA (eds.), 2007, *El País Vasco y España: identidades, nacionalismos y Estado (siglos XIX y XX)*, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, págs. 39-63.
- CALERO VAQUERA, M.^a LUISA, 1986, *Historia de la gramática española (1847-1920)*, Gredos, Madrid.
- CALERO VAQUERA, M.^a LUISA, 1997, “Recursos pedagógicos para la enseñanza del español como L1 en la tradición gramatical”, en JOHN P. GABRIELE y ANDREINA BIANCHINI (coords.), *Perspectivas sobre la cultura hispánica. XV aniversario de una colaboración interuniversitaria*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba / PRESHCO, Córdoba, págs. 57-74.

- CALERO VAQUERA, M.^a LUISA, 2004, “Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de nueva disciplina”, en CRISTÓBAL CORRALES ZUMBADO *et al.*, *Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, vol I, Arco Libros, Madrid, págs. 317-326.
- CALERO VAQUERA, M.^a LUISA, 2008, “Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis”, en MARINA MAQUIEIRA y M.^a DOLORES MARTÍNEZ GAVILÁN (eds.), *Gramma-temas 3. España y Portugal en la tradición gramatical*, Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinares, León, págs. 11-42.
- CALERO VAQUERA, M.^a LUISA, 2009, “La recepción del análisis (lógico y gramatical) en manuales escolares españoles del XVIII: deudas y silencios”, en JOSÉ MARÍA GARCÍA MARTÍN y VICTORIANO GAVIÑO RODRÍGUEZ (coords.), *Ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, Cádiz, págs. 63-76.
- CALERO VAQUERA, M.^a LUISA, 2010, “Sintaxis y gramática escolar en la España del siglo XIX: su proyección en Hispanoamérica”, en C. ASSUNÇÃO, G. FERNANDES y M. LOUREIRO (eds.), *Ideias Lingüísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX)*, vol. I, Nodus Publikationen, Münster, págs. 67-84.
- CALERO VAQUERA, M.^a LUISA y ALFONSO ZAMORANO AGUILAR, 2010, “El término ‘análisis’ en las gramáticas de la tradición hispánica – estudio metalingüístico”, en KATHARINA WIELAND, KIRSTEN SÜSELBECK y VERA EILERS (eds.), *Aspectos del desarrollo de la lingüística española a través de los siglos*, Burke, Hamburgo, págs. 13-29.
- CALERO VAQUERA, M.^a LUISA y CARLOS SUBIRATS RÜGGERBERG (coords. y eds.), 2015, *Censuras, exclusiones y silencios en la historia e la lingüística hispánica. Estudios de Lingüística del Español*, 36. Disponible en internet: <<http://infoling.org/elies/#.WJ3nbxLhBE4>> [última consulta: 24/10/2016].
- CALVO CABALLERO, PILAR, 2002, *Política, sociedad y cultura en el siglo XIX*, Editorial Actas, Madrid.

- CALVO FERNÁNDEZ, VICENTE y MIGUEL ÁNGEL ESPARZA TORRES, 1993, “Una interpretación de la *Gramática castellana* de Nebrija a la luz de la tradición escolar”, *Cuadernos de Filología. Estudios latinos*, 5, págs. 149-180.
- CAMINO ORTIZ DE BARRÓN, IGOR, 2010, *Los estudios de segunda enseñanza en Guipúzcoa. El instituto provincial (1845-1901)*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco. Tesis doctoral disponible en internet: <<https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12186/1/camino.pdf>> [última consulta: 22/01/2017].
- CAMUS BERGARECHE, BRUNO, 2011, “El castellano de San Sebastián: desarrollo y caracterización”, *Oihenart*, 26, págs. 59-101.
- CAMUS BERGARECHE, BRUNO y SARA GÓMEZ SEIBANE, 2010, “Basque and Spanish in 19th century San Sebastián”, *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 10, págs. 223-239.
- CAMUS BERGARECHE, BRUNO y SARA GÓMEZ SEIBANE, 2012a, “Introducción: el castellano del País Vasco”, en BRUNO CAMUS BERGARECHE y SARA GÓMEZ SEIBANE (eds.), *El castellano del País Vasco*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco, Bilbao, págs. 1-17.
- CAMUS BERGARECHE, BRUNO y SARA GÓMEZ SEIBANE, 2012b, “Periodos en el proceso de castellanización de San Sebastián”, en EMILIO MONTERO CARTELLE (ed.), *Actas del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española*, T. II, Meubook, Santiago de Compostela, págs. 2637-2649.
- CAMUS BERGARECHE, BRUNO y SARA GÓMEZ SEIBANE (eds.), 2012c, *El castellano del País Vasco*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco, Bilbao.
- CAMUS BERGARECHE, BRUNO y SARA GÓMEZ SEIBANE, 2015, “La diversidad del español en Álava: Sistemas pronominales a partir de las encuestas de *COSER*”, *RFE*, XCV: 2, págs. 279-306.
- CANAL, JORDI, 1997, “La gran familia. Estructuras e imágenes familiares en la cultura política carlista”, en RAFAEL CRUZ y MANUEL PÉREZ LEDESMA (eds.), *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Alianza Editorial, Madrid, págs. 99-136.

- CARRANZA TORREJÓN, ANA M.^a, 2014, “La ‘Recopilación de las voces mas usuales para empezar á hablar en francés’ (1781) de Pierre-Nicolas Chantreau”, *Çédille: revista de estudios franceses*, 10, págs. 95-114.
- CASTELLS, LUIS, 2009, “El nuevo marco administrativo y la autonomía (1876-1923)”, en LUIS CASTELLS y ARTURO CAJAL (eds.), *La autonomía vasca en la España contemporánea (1808-2008)*, Marcial Pons Historia, Madrid, págs. 107-134.
- CAZORLA, CARMEN, 2002, *Lexicografía bilingüe de los siglos XVIII y XIX con el español y el francés*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Tesis doctoral disponible en internet: <<http://eprints.ucm.es/tesis/fll/ucm-t26053.pdf>> [última consulta: 24/02/2017].
- CHAPARRO SAINZ, ÁLVARO, 2009, *La formación de las élites ilustradas vascas: El Real Seminario de Vergara (1776-1804)*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco. Tesis doctoral disponible en internet: <<https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12308/1/La%20formaci%C3%B3n%20de%20las%20%C3%A9lites%20ilustradas%20vascas.pdf>> [última consulta: 12/06/2016].
- CHERVEL, ANDRÉ, 1981 [1977], *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, París.
- CHERVEL, ANDRÉ, 1991, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación*, 25, págs. 59-111.
- CHERVEL, ANDRÉ, 2006, *Histoire de l’enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, París.
- CHISS, JEAN-LOUIS, 1979, “La grammaire entre théorie et pédagogie”, *Langue Française*, 41, págs. 40-59.
- CHOPPIN, ALAIN, 1995, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. N° 6. Espagnol*, ENS Éditions, Lyon.
- CID, ANTONIO, 2002, “Leve introducción a unos diálogos hispano-ingleses”, en JOHN MINSHEU, *Pleasant and delightfull dialogues in Spanish and English, profitable to the learner, and not unpleasant to any other reader*, Instituto Cervantes, Madrid. Edición crítica y facsímil de la realizada en 1599 (Londres, Edm. Bollifant).

- COTARELO Y MORI, EMILIO, 2004 [1913-1916], *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, Visor Libros, Madrid. 2 tomos. Edición facsimilar de la editada en Madrid en 1916 (Imp. de la «Revista de arch., bibl. y museos»).
- CUNDÍN SANTOS, MARGARITA y MARÍA ÁNGELES LÍBANO ZUMALACÁRREGUI, 2000, “La lexicografía bilingüe euskera-castellano, castellano-euskera”, en IGNACIO AHUMADA LARA (ed.), *Cinco siglos de lexicografía del español, IV Seminario de Lexicografía Hispánica*, Universidad de Jaén, Jaén, págs. 307-339.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ, 1993, *La profesión del magisterio en el País Vasco (1857-1930)*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Leioa.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ, 1995a, “El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria”, en PAULÍ DÁVILA BALSERA (coord.), *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, págs. 17-43.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ, 1995b, *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)*, Ibaieta Pedagogía, San Sebastián.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ (coord.), 1995c, *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ, 1997, “Los libros escolares en euskera”, en AGUSTÍN ESCOLANO BENITO (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 599-620.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ, 2003a, “Tres marcos legales en la política educativa del País Vasco: Fueros, Concierptos y Autonomía”, en PAULÍ DÁVILA BALSERA (coord.), *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*, Erein, San Sebastián, págs. 15-37.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ, 2003b, “La escuela y el magisterio vascos”, en PAULÍ DÁVILA BALSERA (coord.), *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*, Erein, San Sebastián, págs. 41-52.

- DÁVILA BALSERA, PAULÍ, 2003c, “Los libros de texto en euskera, siglos XIX y XX”, en PAULÍ DÁVILA BALSERA (coord.), *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*, Erein, San Sebastián, págs. 53-77.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ (coord.), 2003d, *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*, Erein, San Sebastián.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ, ANA EIZAGIRRE SAGARDIA e IDOIA FERNANDEZ FERNANDEZ, 1995, “Leer y escribir en las escuelas de Euskal Herria, 1860-1990”, en PAULÍ DÁVILA BALSERA (coord.), *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, págs. 45-78.
- DÁVILA BALSERA, PAULÍ y LORE ERRIONDO, 2012, *Gure eskola-liburuak*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- DELESALLE, SIMONE y JEAN-CLAUDE CHEVALIER, 1986, *La linguistique, la grammaire et l'école: 1750-1914*, Armand Colin, Paris.
- ECHENIQUE ELIZONDO, M.^a TERESA, 1987 (2^a ed.), *Historia lingüística vasco-románica*, Paraninfo, Madrid.
- ECHENIQUE ELIZONDO, M.^a TERESA, 1997, *Estudios lingüísticos vasco-románicos*, Madrid, Istmo.
- ECHENIQUE ELIZONDO, M.^a TERESA, 2004, “La lengua vasca en la historia lingüística hispánica”, en RAFAEL CANO (coord.), *Historia de la lengua española*, Ariel, Barcelona, págs. 59-80.
- EIZAGIRRE SAGARDIA, ANA, 2004, *Alfabetatze espazioak eta herri heziketa Gipuzkoan (1876/1918)*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco. Tesis doctoral disponible en internet: <www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/.../ana_eizagirre_sagardiaTESI_S.pdf> [última consulta: 10/01/2017].
- ENCINAS MANTEROLA, M.^a TERESA, 2006a, “La gramática en la primera enseñanza según la legislación decimonónica”, en ANTONIO ROLDÁN, *et al.* (eds.), *Caminos actuales de la Historiografía Lingüística*, vol. 1, Ediciones de la Universidad de Murcia, Murcia, págs. 493-503.

- ENCINAS MANTEROLA, M.^a TERESA, 2006b, “1857: la estructuración de la obra como arma pedagógica”, en JAVIER RODRÍGUEZ MOLINA Y DANIEL M. SÁEZ RIVERA (coords.), *Diacronía, lengua española y lingüística*, Síntesis, Madrid, págs. 681-694.
- ENCINAS MANTEROLA, M.^a TERESA, 2007, “1870: ¿un *Epítome* nuevo o solo reformado?”, en MARTA FERNÁNDEZ ALCAIDE Y ARACELI LÓPEZ SERENA (coords.), *Cuatrocientos años de la lengua del Quijote: estudios de Historiografía e Historia de la Lengua Española*, Universidad de Sevilla, Sevilla, págs. 207-218.
- ENCINAS MANTEROLA, M.^a TERESA, 2016, *La contribución de la Real Academia Española a la enseñanza de la gramática en las escuelas entre 1857 y 1938*, Universidad de Salamanca, Salamanca. Tesis doctoral disponible en internet: <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128789/1/DLE_EncinasManterola_MT_RAEGram%C3%A1tica.pdf> [última consulta: 12/02/2017].
- ESPARZA TORRES, MIGUEL ÁNGEL, 1996, “Trazas para una historia de la gramática española”, en MANUEL CASADO VELARDE, ANTONIO FREIRE LLAMAS, JOSÉ EDUARDO LÓPEZ PEREIRA Y JOSÉ IGNACIO PÉREZ PASCUAL (eds.), *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, Servicio de Publicaciones Universidade da Coruña, La Coruña, págs. 47-74.
- ESPARZA TORRES, MIGUEL ÁNGEL, 1997a, “Tareas de la historiografía lingüística”, en MARIA DO CARMO HENRÍQUEZ SALIDO Y MIGUEL ÁNGEL ESPARZA TORRES (eds.), *Estudios de lingüística*, Universidade de Vigo, Vigo, págs. 69-86.
- ESPARZA TORRES, MIGUEL ÁNGEL, 1997b, “Sobre las relaciones entre historiografía lingüística y la concepción de la lingüística como ciencia”, en JOSÉ ANDRÉS DE MOLINA REDONDO, JUAN DE DIOS LUQUE DURÁN y FRANCISCO FERNÁNDEZ GARCÍA (eds.), *Estudios de lingüística general. Trabajos presentados en el II Congreso Nacional de Lingüística General*, vol. 3, Método, Granada, págs. 107-122.
- ESPARZA TORRES, MIGUEL ÁNGEL, 2008, *Bibliografía temática de historiografía lingüística española. Fuentes secundarias*, Helmut Buske, Hamburgo.
- ESPARZA TORRES, MIGUEL ÁNGEL y HANS-JOSEF NIEDEREHE, 2012, *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español*

- (BICRES IV). Desde el año 1801 hasta el año 1860, John Benjamins Publishing Company, Ámsterdam.
- ESPARZA TORRES, MIGUEL ÁNGEL y HANS-JOSEF NIEDEREHE, 2015, *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES V). Desde el año 1861 hasta el año 1889*, John Benjamins Publishing Company, Ámsterdam.
- ESTÉVEZ, XOSÉ, 1985, “La Ilustración”, en LARREA, M.^a ÁNGELES *et al.*, *Historia del País Vasco (siglo XVIII)*, Universidad de Deusto, Bilbao, págs. 31-91.
- ETXAGUE BURGOS, JORGE, 2012, “El trasfondo lingüístico y cultural del *habla vizcaína*”, en BRUNO CAMUS BERGARECHE y SARA GÓMEZ SEIBANE (eds.), *El castellano del País Vasco*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco, Bilbao, págs. 21-43.
- FERNÁNDEZ DE CASADEVANTE ROMANÍ, M.^a DOLORES, 2012, “Introducción a la historia de la imprenta en Guipúzcoa (1585-1850)”, *Revista general de información y documentación*, 22: 1, págs. 67-92.
- FERNÁNDEZ DE CASADEVANTE ROMANÍ, M.^a DOLORES, 2015, *La imprenta en Guipúzcoa (1585-1850)*, ADI, Madrid.
- FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA, NEREA, 2014, “La lexicografía vasco-románica del siglo XIX: el ‘Vocabulario vasco-castellano’ de Eugenio de Aranzábal”, *Revista de Lexicografía*, XX, págs. 19-33.
- FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA, NEREA, 2016a, “La enseñanza de la gramática castellana en las escuelas del País Vasco: las obras de Juan Osés y Ayanz (1830-1881)”, *BSEHL*, 10, págs. 43-65.
- FERNÁNDEZ DE GOBEO DÍAZ DE DURANA, NEREA, 2016b, “La gramática erotemática en la enseñanza del español en el País Vasco: las obras de Juan Osés y Ayanz y Alejandro de Arrúe”, en ANTONIO SALVADOR PLANS *et al.*, *La Historiografía Lingüística como paradigma de investigación*, Visor, Madrid, págs. 347-364.
- FERNÁNDEZ DE PINEDO, EMILIANO, 1974, *Crecimiento económico y transformaciones sociales del País Vasco. 1100/1850*, Siglo XXI de España Editores, Madrid.

- FERNÁNDEZ FRAILE, M.^a EUGENIA Y JAVIER SUSO LÓPEZ, 1999, *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*, Método, Granada.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M.^a EUGENIA Y JAVIER SUSO LÓPEZ, 2002, “L’enseignement du français langue étrangère au XX^e siècle en Espagne: plan d’études et orientations didactiques officielles”, *Publicaciones*, 32, págs. 163-198.
- FUSI, JUAN PABLO, 1984, *El País Vasco. Pluralismo y nacionalidad*, Alianza Editorial, Madrid.
- GARCÍA ARANDA, M.^a ÁNGELES, 2004, *Un capítulo de la lexicografía didáctica del español: nomenclaturas hispanolatinas (1493-1745)*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Tesis doctoral disponible en internet: <<http://eprints.ucm.es/tesis/fil/ucm-t26673.pdf>> [última consulta: 24/11/2016].
- GARCÍA ARANDA, M.^a ÁNGELES, 2009, “La enseñanza del español en las escuelas del País Vasco: la labor lexicográfica de Juan María de Eguren (1867-1876)”, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XLIV: 1, págs. 97-124.
- GARCÍA ARANDA, M.^a ÁNGELES, 2010, “Nomenclaturas decimonónicas del español”, *Boletín de Lingüística*, 33, págs. 5-28.
- GARCÍA ARANDA, M.^a ÁNGELES, 2011a, “La evolución de la lexicografía vasco-románica: las obras de Astigarraga, Jáuregui, Eguren y Juvenal Martyr”, *Oihenart*, 26, págs. 197-215.
- GARCÍA ARANDA, M.^a ÁNGELES, 2011b, “La influencia del *Arte de hablar bien francés* de P. N. Chantreau (1781) en la lexicografía vasca decimonónica”, en M. CONCEPCIÓN AYALA CASTRO (coord.), *La producción lexicográfica: investigación y análisis*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, Málaga, págs. 81-105.
- GARCÍA ARANDA, M.^a ÁNGELES, 2012a, “Lexicografía”, en ALFONSO ZAMORANO AGUILAR (ed. y coord.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, Lincom, Múnich, págs. 117-138.
- GARCÍA ARANDA, M.^a ÁNGELES, 2012b, “Los materiales empleados en la enseñanza gramatical del español en Francia las gramáticas y métodos de José M. Lopes (1866, 1873 y 1892)”, *RAHL*, 4: 1, págs. 1-21.

- GARCÍA BASCUÑANA, JUAN FRANCISCO, 2005, “Materiales para la enseñanza del francés en España: aproximación a los manuales publicados entre los siglos XVI y XX, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19: 2, págs. 129-144.
- GARCÍA CÁRCCEL, RICARDO, 2002, “Introducción. La significación histórica de los Borbones”, en RICARDO GARCÍA CÁRCCEL (coord.), *Historia de España. Siglo XVIII. La España de los Borbones*, Cátedra, Madrid, págs. 9-22.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, FERNANDO y JOSÉ MARÍA LORENZO ESPINOSA, 2000 (5ª ed.), *Historia del País Vasco: de los orígenes a nuestros días*, Editorial Txertoa, San Sebastián.
- GARCÍA DE LA CONCHA, VÍCTOR, 2014, *La Real Academia Española: vida e historia*, Real Academia Española-Espasa, Madrid-Barcelona.
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2005, *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1813)*, Universitat de València. Tesis doctoral disponible en internet: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/15316>> [última consulta: 30/10/2016].
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2006, “La gramática general y la institución escolar en España: inicios”, en ANTONIO ROLDÁN, *et al.* (eds.), *Caminos actuales de la Historiografía Lingüística*, vol. 1, Ediciones de la Universidad de Murcia, Murcia, págs. 651-661.
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2008, “La Sociedad Bascongada de los Amigos del País y la gramática española en el siglo XVIII”, *Oihenart*, 23, págs. 155-164.
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2010a, “De Francia a España: el análisis lógico y gramatical”, en JUAN CARLOS DE MIGUEL, CARLOS HERNÁNDEZ Y JULIA PINILLA (eds.), *Enfoques de teoría, traducción y didáctica de la lengua francesa. Estudios dedicados a la profesora Brigitte Lépinette*, Universitat de València, Valencia, págs. 163-174.
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2010b, “Juan Manuel Calleja y la enseñanza de la gramática española en Bilbao (1818)”, en SARA GÓMEZ SEIBANE Y JOSÉ LUIS RAMÍREZ LUENGO (eds.), *Maestra en mucho. Estudios filológicos en homenaje a Carmen Isasi*, Voces del Sur, Buenos Aires, págs. 117-132.

- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2011a, “La gramática española de 1770 a 1800”, en JOSÉ J. GÓMEZ ASENCIO (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, Burgos, págs. 261-284.
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2011b, “Enseñar a pensar, enseñar a puntuar: la puntuación en la obra de Juan Manuel Calleja (1818)”, *Oihenart*, 26, págs. 217-230.
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2012, “Gramática y legislación educativa”, en ALFONSO ZAMORANO AGUILAR (ed. y coord.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, Lincom, Múnich, págs. 247-268.
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2013, *Los inicios de la gramática escolar en España (1768-1813). Una aproximación historiográfica*, Peniope, Múnich.
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2014a, “La gramática general y las enseñanzas lingüísticas (1812-1823)”, *BSEHL*, 9, págs. 91-109.
- GARCÍA FOLGADO, M.^a JOSÉ, 2014b, “La historia de la enseñanza de la gramática: reflexiones sobre un campo de investigación”, *Lenguaje y Textos*, 40, págs. 63-72.
- GARMENDIA ARRUEBARRENA, JOSÉ, 1968, *Obras inéditas de Iztueta (Poesía, correspondencia, testamentos)*, Editorial La Gran Enciclopedia Vasca, Bilbao.
- GARMENDIA LARRAÑAGA, JOXE, 2006, *Azkoitiko bailaretako eskolak, 1824-1977, Utriusque Vasconiae*, San Sebastián.
- GARRIDO VÍLCHEZ, GEMA BELÉN, 2003, “De la *Gramática* al *Epítome*: la Real Academia Española ante la enseñanza gramatical. El caso de 1870”, *Res Diachronicae*, 2, págs. 135-143.
- GARRIDO VÍLCHEZ, GEMA BELÉN, 2008, *Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*, Universidad de Salamanca. Tesis doctoral disponible en internet: <<http://hdl.handle.net/10366/22436>> [última consulta: 12/09/2016].
- GARRIDO VÍLCHEZ, GEMA BELÉN, 2012, “De la *Gramática* al *Epítome*: la Real Academia Española ante la enseñanza gramatical. El caso de 1857”, *RAHL*, 4: 2, págs. 101-115.

- GAVIÑO RODRÍGUEZ, VICTORIANO, 2010, “La labor gramatical de la Real Academia Española desde su fundación hasta 1854”, en VICTORIANO GAVIÑO RODRÍGUEZ Y FERNANDO DURÁN LÓPEZ (eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750-1850)*, Visor Libros, Madrid, págs. 215-239.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, VICTORIANO, 2015, *Términos gramaticales de la Real Academia Española (TerGraRAE)*, Visor Libros, Madrid.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ Y FERNANDO DURÁN LÓPEZ (eds.), 2010, *Gramática, canon e historia literaria (1750-1850)*, Visor Libros, Madrid.
- GINEBRA, JORDI, 1992, “Llengua, gramàtica i ensenyament al tombat del segle XVIII al XIX”, *Randa*, 31, págs. 65-79.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ J., 1981, *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ J., 1985, *Subclases de palabras en la tradición española 1771-1847*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ J., 2001, “Lo latino de las gramáticas del español”, en MARINA MAQUEIRA RODRÍGUEZ, M.^a DOLORES MARTÍNEZ GAVILÁN Y MILKA VILLAYANDRE LLAMAZARES (edas.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Arco/Libros, Madrid, págs. 35-54.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ J., 2006a, “La gramática castellana para extranjeros de Nebrija”, en JOSÉ J. GÓMEZ ASENCIO (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen I: De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, Instituto castellano y leonés de la lengua, Burgos, págs. 117-142.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ J. (dir.), 2006b, *El castellano y su codificación gramatical. Volumen I: De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, Instituto castellano y leonés de la lengua, Burgos.
- GÓMEZ ASENCIO, JOSÉ J., 2007, “La edición de textos clásicos y su contribución al desarrollo de la historiografía lingüística”, en JOSEFA DORTA, CRISTÓBAL CORRALES y DOLORES CORBELLA (eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*, Arco/Libros, Madrid, págs. 479-499.

- GÓMEZ ASENSIO, JOSÉ J. (dir.), 2008, *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II: De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, Instituto castellano y leonés de la lengua, Burgos.
- GÓMEZ ASENSIO, JOSÉ J., 2011a, “La gramática española de 1800 a 1835”, en JOSÉ J. GÓMEZ ASENSIO (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, Burgos, págs. 285-305.
- GÓMEZ ASENSIO, JOSÉ J., 2011b, *Los principios de las gramáticas académicas (1771-1962)*, Peter Lang, Bern.
- GÓMEZ ASENSIO, JOSÉ J. (dir.), 2011c, *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, Burgos.
- GÓMEZ ASENSIO, JOSÉ J., ESTEBAN T. MONTORO DEL ARCO y PIERRE SWIGGERS, 2014, “Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística”, en M.^a LUISA CALERO VAQUERA *et al.* (eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, vol. I, Nodus Publikationen, Münster, págs. 266-301.
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 1991, “Larramendiren gramatika eta gramatikagintzaren historia”, *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 25: 3, págs. 783-796.
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 2001, “Artículo y ‘artículo’ en la tradición gramatical vasca”, en MARINA MAQUIEIRA RODRÍGUEZ, M.^a DOLORES MARTÍNEZ GAVILÁN y MILKA VILLAYANDRE LLAMAZARES (edas.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Arco/Libros, Madrid, págs. 465-478.
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 2002a, “La teoría del ‘verbo único’ en la gramaticografía vasca del siglo XIX”, en MIGUEL ÁNGEL ESPARZA TORRES, BENIGNO FERNÁNDEZ Y HANS-JOSEF NIEDEREHE (eds.), *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística, T. I: Gramaticografía*, H. Buske, Hamburgo, págs. 179-196.
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 2002b, “Astarloaren ekarpena euskal gramatikaren ikerketetan”, *Euskera*, 47: 2, págs. 857-867.

- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 2007, *XIX. mendeko euskal gramatikagintzari buruzko ikerketak*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco. Tesis doctoral disponible en internet: <<http://hdl.handle.net/10810/13405>> [Última consulta: 14/11/2016].
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 2008a, “Euskal gramatikagintza zaharraren historia laburra: XVII-XVIII. medeak”, en XABIER ARTIAGOITIA Y JOSEBA LAKARRA (eds.), *Gramatika Jaietan. Patxi Goenagaren omenez*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco, Bilbao, págs. 329-349.
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 2008b, “Las ideas lingüísticas de Juan Mateo Zabala: *El verbo regular vascongado del dialecto vizcaíno* (1848)”, *Oihenart*, 23, págs. 165-183.
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 2008c, “Las ideas lingüísticas vascas en los siglos XVII-XIX”, presentado en el seminario *Monumenta Linguae Vasconum Proiektua* (2002-2008). *Sei urte ikerketan*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco. Disponible en internet: <http://www.ehu.es/monumenta/pdf/mintegia2008/Gomez-Ideas_linguisticas.pdf> [última consulta: 16/04/2016].
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 2009, “Eredu latindarraren eragina euskal deklinabidearen XIX. mendeko deskribapenetan”, *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 43: 1-2, págs. 405-421.
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO, 2014, “La enseñanza del euskera en Argentina durante el “Renacimiento Vasco”: el *Curso primero del idioma basko en dialecto guipuzkuano* (1912) de Soloeta-Dima”, *RAHL*, 6: 1, págs. 25-49.
- GÓMEZ LÓPEZ, RICARDO y JOSEBA A. LAKARRA (eds.), 1992, *Euskalaritzaren historiaz, I: XVI-XIX. mendeak*, Diputación Foral de Gipuzkoa, Universidad del País Vasco, San Sebastián.
- GÓMEZ SEIBANE, SARA, 2014, “Cambio indirectos inducidos por contacto en el castellano del País Vasco del siglo XIX”, en JOSÉ LUIS RAMÍREZ LUENGO y EVA PATRICIA VELÁSQUEZ UPEGUI (eds.), *La historia del español hoy. Estudios y perspectivas*, Axac, Lugo, págs. 97-111.
- GÓMEZ SEIBANE, SARA y JOSÉ LUIS RAMÍREZ LUENGO, 2007, “La historia del castellano en el País Vasco: recuento bibliográfico, trabajos desarrollados, perspectivas de

- futuro”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 10, págs. 221-240.
- GONZÁLEZ PORTILLA, MANUEL y JOSÉ G. URRUTIKOETXEA LIZARRAGA, 2003, *Vivir en familia, organizar la sociedad. Familia y modelos familiares: las provincias vascas a las puertas de la modernización (1860)*, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, Bilbao.
- GUEREÑA, JEAN-LOUIS, 1986, “Le Peuple et l’École. La demande populaire d’éducation au XIX^e siècle”, en *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII^e siècle a nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Publications de l’Université de Tours, Tours, págs. 83-98.
- HABLER, GERDA, 2010, “Los *Elementos de gramática castellana* compuestos por Juan M. Calleja (1818) en el contexto de las ideas lingüísticas de los ideólogos”, en JOSÉ MARÍA GARCÍA MARTÍN y VICTORIANO GAVIÑO RODRÍGUEZ (coords.), *Ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, Cádiz, págs. 345-359.
- HABLER, GERDA, 2012, “Los conceptos de ‘análisis lógico’ y ‘análisis gramatical’ en gramáticas de la primera mitad del siglo XIX”, *RAHL*, 4: 1, págs. 23-37.
- HERNÁNDEZ, BERNARDO, 2002, “Economía y sociedad en el siglo XVIII”, en GARCÍA CÁRCEL, RICARDO (coord.), *Historia de España. Siglo XVIII. La España de los Borbones*, Cátedra, Madrid, págs. 283-325.
- IMÍZCOZ BEUNZA, JOSÉ M.^a, 2001, “El patrocinio familiar. Parentela, educación y promoción de las élites vasco-navarras en la Monarquía borbónica”, en FRANCISCO CHACÓN JIMÉNEZ Y JUAN HERNÁNDEZ FRANCO (eds.), *Familias, poderosos y oligarquías*, Universidad de Murcia, Murcia, págs. 93-130.
- IMÍZCOZ BEUNZA, JOSÉ M.^a, 2008, “Las élites vasco-navarras y la Monarquía hispánica: construcciones sociales, políticas y culturales en la Edad Moderna”, *Cuadernos de Historia Moderna*, 33, págs. 89-119.
- INTXAUSTI, JOSEBA (ed.), 2003, *Segura historian zehar*, Ayuntamiento de Segura, Segura.
- INTXAUSTI, JOSEBA, 2006a, *Segura en su pasado y camino*, Ayuntamiento de Segura, Segura.

- INTXAUSTI, JOSEBA, 2006b, *Segurarren historia*, Ayuntamiento de Segura, Segura.
- INTXAUSTI, JOSEBA, 2008, “Luis Astigarraga Ugarte, politikari eta pedagogo euskaltzalea (Segura, 1767 – Gasteiz, 1840)”, *Ikastaria: Cuadernos de educación*, 16, págs. 11-45.
- INTXAUSTI, JOSEBA, 2011, *Euskararen Historia Soziala (EHS). Argibide bibliografikoak (lehen emanaldia)*, Euskaltzaindia, Bilbao.
- INTXAUSTI, JOSEBA, 2014a, “Euskararen kontzientzia eta eskea, XVI-XIX. mendeetan”, en JOSEBA INTXAUSTI, *Euskara eta hizkuntzak, gizartean. I. Aitorpenak. Ekinbideak*, Euskaltzaindia, Bilbao, págs. 71-135.
- INTXAUSTI, JOSEBA, 2014b, “Talde euskaltzaleen garapen historikoaz (XVI-XX mendeak), en JOSEBA INTXAUSTI, *Euskara eta hizkuntzak, gizartean. I. Aitorpenak. Ekinbideak*, Euskaltzaindia, Bilbao, págs. 19-69.
- INTXAUSTI, JOSEBA, 2014c, *Euskara eta hizkuntzak, gizartean. I. Aitorpenak. Ekinbideak*, Euskaltzaindia, Bilbao.
- INTXAUSTI, JOSEBA, 2014d, *Euskara eta hizkuntzak, gizartean. II. Jarrerak. Politikak. Pedagogiak*, Euskaltzaindia, Bilbao.
- INTXAUSTI, JOSEBA, 2014e, *Euskara eta hizkuntzak, gizartean. III. Erlijioak. Eliza kristauak*, Euskaltzaindia, Bilbao.
- KAMEN, HENRY, 1974 [1969], *La guerra de sucesión en España (1700-1715)*, Grijalbo, Barcelona.
- KOERNER, E. F. KONRAD, 1978, *Towards a Historiography of Linguistics. Selected Essays*, John Benjamins, Ámsterdam.
- KOERNER, E. F. KONRAD, 1995, *Professing Linguistic Historiography*, John Benjamins, Ámsterdam.
- KOERNER, E. F. KONRAD, 2004, *Essays in the History of Linguistics*, John Benjamins, Ámsterdam.
- KOERNER, E. F. KONRAD, 2007, “La Historiografía de la Lingüística. Pasado, presente, futuro”, en JOSEFA DORTA, CRISTÓBAL CORRALES y DOLORES CORBELL (eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*, Arco/Libros, Madrid, págs. 15-56.

- LACOMBE, GEORGES, 1907, “Basquistes contemporains. Le Prince Louis-Lucien Bonaparte. (Notice biographique et bibliographique)”, *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 1, págs. 160-166.
- LADRÓN DE GUEVARA LÓPEZ DE ARBINA, ERNESTO, 2000, *La conformación del sistema educativo en Álava (1860-1936). Centralización y Foralismo*, Diputación Foral de Álava, Vitoria-Gasteiz.
- LAKARRA, JOSEBA ANDONI (ed.), 1992, *Manuel Larramendi. Hirugarren mendeaurrena. 1690-1990*, Ayuntamiento de Andoain / Euskaltzaindia / Diputación Foral de Gipuzkoa / Consejería de Cultura del Gobierno Vasco, Andoain.
- LAKARRA, JOSEBA ANDONI, 1997, “Hizkuntz eskuliburuen tradizio Euskal Herrian: I. *L’interprète ou Traduction du François, Espagnol & Basque* (1620)”, *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 31: 1, págs. 1-66.
- LAKARRA, JOSEBA ANDONI, 1999, “*L’interprète ou Traduction du François, Espagnol & Basque* (1620): II: Elkarriketak”, *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 33: 2, págs. 493-568.
- LARREA SAGARMINAGA, M.^a ÁNGELES y RAFAEL M.^a MIEZA MIEG, 1991, *Introducción a la Historia del País Vasco*, Juntas Generales de Bizkaia, Bilbao.
- LARRÍNAGA RODRÍGUEZ, CARLOS, 2005a, “Los primeros síntomas de modernización económica en el País Vasco”, en PEDRO BARRUSO BARÉS y JOSÉ ÁNGEL LEMA PUEYO (coords.), *Historia del País Vasco. Edad Contemporánea*, Hiria, San Sebastián, págs. 79-110.
- LARRÍNAGA RODRÍGUEZ, CARLOS, 2005b, “La formación de una sociedad industrial”, en PEDRO BARRUSO BARÉS y JOSÉ ÁNGEL LEMA PUEYO (coords.), *Historia del País Vasco. Edad Contemporánea*, Hiria, San Sebastián, págs. 111-143.
- LARRÍNAGA RODRÍGUEZ, CARLOS, 2005c, “El País Vasco durante la Restauración (1875-1902)”, en PEDRO BARRUSO BARÉS y JOSÉ ÁNGEL LEMA PUEYO (coords.), *Historia del País Vasco. Edad Contemporánea*, Hiria, San Sebastián, págs. 145-176.
- LASA, JOSÉ IGNACIO *et al.*, 1968, *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, Editorial Auñamendi, San Sebastián.

- LASA, JOSÉ IGNACIO, 1978, “Agustín Pascual Iturriaga, Presbítero. Notas biografías [sic]”, *Euskera*, 23, págs. 123-133.
- LASALA, FERMÍN DE, 1884, *Una agrupación bascongada de 1820 a 1850*, Imprenta de Eusebio López, Tolosa.
- LEÓN SANZ, VIRGINIA, 2002, “La llegada de los Borbones al trono”, en RICARDO GARCÍA CÁRCEL (coord.), *Historia de España. Siglo XVIII. La España de los Borbones*, Cátedra, Madrid, págs. 41-111.
- LÉPINETTE, BRIGITTE, 2005, “La linguistique des grammaires françaises publiées en Espagne dans la première moitié du XIX^e siècle”, *Historiographia Lingüística* 32: 3, págs. 273-307.
- LÉPINETTE, BRIGITTE, 2008, “La penetración del modelo gramatical ‘general’ del tipo escolar en España. Sus orígenes franceses (final del siglo XVIII y principio del XIX)”, *Historiographia Lingüística* 35: 3, págs. 305-341.
- LLITERAS, MARGARITA, 2010, “La renovación de la gramática española en la primera mitad del siglo XIX”, en VICTORIANO GAVIÑO RODRÍGUEZ Y FERNANDO DURÁN LÓPEZ (eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750-1850)*, Visor Libros, Madrid, págs. 263-288.
- LOMBARDINI, HUGO, 2014, *Gramáticas para la enseñanza del español en la Italia del siglo XIX: el caso de Francesco Marin*, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- LOMBARDINI, HUGO, 2016, *Gramáticas de español para italófonos (1801-1875). Catálogo crítico y estudio*, CLUEB, Bolonia.
- LOMBARDINI, HUGO y FÉLIX SAN VICENTE, 2015, *Gramáticas de español para italófonos (siglos XVI-XVIII). Catálogo crítico y estudio*, Nodus, Münster.
- LÓPEZ ATXURRA, RAFAEL, 1995, “Cultura, educación y estudios vascos: hitos para la recuperación de nuestra memoria histórica”, en *XII Congreso de Estudios Vascos. Estudios Vascos en el sistema educativo. Euskal Ikaskuntzak hezkuntza sarean*, Eusko Ikaskuntza, San Sebastián, págs. 55-81.
- LUENGO TEIXIDOR, FÉLIX, 2009, “Restauración: identidad, fueros y autonomía. Liberales, republicanos y carlistas en la construcción de la identidad vasca (1876-1923)”, en LUIS CASTELLS y ARTURO CAJAL (eds.), *La autonomía vasca*

- en la España contemporánea (1808-2008)*, Marcial Pons Historia, Madrid, págs. 135-157.
- MADARIAGA ORBEA, JUAN, 2003, “Los lugares de sociabilidad en Euskal Herria, siglos XVIII y XIX”, *Vasconia*, 33, págs. 333-370.
- MADARIAGA ORBEA, JUAN, 2005, “Eclesiásticos liberales guipuzcoanos, 1820-1839”, *Boletín de Estudios Históricos sobre San Sebastián*, 39, págs. 305-340.
- MADARIAGA ORBEA, JUAN, 2008, *Apologistas y detractores de la lengua vasca*, Fundación para el Estudio del Derecho Histórico y Autonómico de Vasconia, San Sebastián.
- MADARIAGA ORBEA, JUAN, 2014, *Sociedad y lengua vasca en los siglos XVII y XVIII*, Euskaltzaindia, Bilbao.
- MANTEROLA BELDARRÁIN, JOSÉ DE, 1880, “Escritores éuskaros. Agustín Pascual Iturriaga”, *Revista Euskara*, 3, págs. 33-42.
- MANTEROLA BELDARRÁIN, JOSÉ DE, 1909, “‘Ernaniarras ilustres’. Agustín de Iturriaga”, *Euskal Erria. Revista bascongada*, T. 61, págs. 215-222.
- MARCOS SÁNCHEZ, MERCEDES, 2006, “Orientaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera en la Europa del siglo XVI”, en JOSÉ J. GÓMEZ ASENCIO (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen I: De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, Instituto castellano y leonés de la lengua, Burgos, págs. 481-506.
- MARCOS SÁNCHEZ, MERCEDES, 2008, “Orientaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera en la Europa del siglo XVII”, en JOSÉ J. GÓMEZ ASENCIO (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen II: De 1614 (B. Jiménez Patón) a 1697 (F. Sobrino)*, Instituto castellano y leonés de la lengua, Burgos, págs. 749-782.
- MARCOS SÁNCHEZ, MERCEDES, 2011, “Orientaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera en la Europa del siglo XVIII”, en JOSÉ J. GÓMEZ ASENCIO (dir.), *El castellano y su codificación gramatical. Volumen III. De 1700 a 1835*, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, Burgos, págs. 885-920.

- MARTÍN CAMACHO, JOSÉ CARLOS, 2016, “La presencia de la Historiografía Lingüística en congresos y revistas especializadas”, en ANTONIO SALVADOR PLANS *et al.*, *La Historiografía Lingüística como paradigma de investigación*, Visor, Madrid, págs. 109-131.
- MARTÍNEZ ALCALDE, M.^a JOSÉ, 2010, *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico*, Peter Lang, Bern.
- MARTÍNEZ CUADRADO, MIGUEL, 2001, *Restauración y crisis de la monarquía*, Alianza Editorial, Madrid. (*Historia de España*, dir. por Miguel Artola, v. 6)
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, LUIS MANUEL y MIGUEL ÁNGEL ESPARZA TORRES, 2014, “Materiales para el estudio de los programas de enseñanza de lenguas en España y América en el siglo XIX”, *BSEHL*, 9, págs. 47-90.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, MARÍA DOLORES, 2016, “Publicaciones de historiografía lingüística española: 2005-2015”, en ANTONIO SALVADOR PLANS *et al.*, *La Historiografía Lingüística como paradigma de investigación*, Visor, Madrid, págs. 133-192.
- MARTÍNEZ MARÍN, JUAN, 1998, “Amado Alonso y la gramática escolar del español”, en JUAN MARTÍNEZ MARÍN (coord.), *Recordando a Amado Alonso y Salvador Fernández Ramírez*, Universidad de Granada, Granada, págs. 39-54.
- MARTÍNEZ MARÍN, JUAN, 1999, “La gramática escolar del español durante los siglos XVIII y XIX”, en MAURO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, FRANCISCO GARCÍA GONDAR y NANCY VÁZQUEZ VEIGA (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Arco/Libros, Madrid, págs. 493-502.
- MARTÍNEZ NAVARRO, ISABEL, 1996, *La gramática en la enseñanza de la lengua española*, DM, Barcelona.
- MARTÍN SÁNCHEZ, MIGUEL Á., 2009, “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, *Tejuelo*, 5, págs. 54-70.
- MARTÍN SÁNCHEZ, MIGUEL Á., 2010, “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”, *Tejuelo*, 8, págs. 59-76.

- MEDINA MONTERO, JOSÉ FRANCISCO, 2011, *El español como segunda lengua en los siglos XVI y XVII: los sistemas de clases de palabras, el artículo, el nombre y el pronombre*, Aracne, Roma.
- MEDINA MONTERO, JOSÉ FRANCISCO, 2015, *El verbo, el participio y las clases de palabras “invariables” en las gramáticas de español para extranjeros de los siglos XVI y XVII*, Olschki, Florencia.
- MEC, 1979, *Historia de la Educación en España: textos y documentos. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*, Ministerio de Educación, Madrid.
- MEC, 1989, *Historia de la Educación en España: textos y documentos. Tomo III. De la Restauración a la II República*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MICHELENA, LUIS, 1960, “Prólogo”, en EMILIANO DE ARRIAGA, *Lexicón bilbaíno*, Minotauro, Madrid. Segunda edición aumentada del *Lexicón etimológico, naturalista y popular del bilbaíno neto*, Tipografía de S. de Amorrortu, Bilbao, 1886.
- MICHELENA, LUIS *et al.*, 1987-2005, *Orotariko Euskal Hiztegia / Diccionario General Vasco*, Euskaltzaindia, Bilbao. 16 vols. 5.^a ed. electrónica de 2017. Disponible en internet: <www.euskaltzaindia.net/oeh> [última consulta: 14/03/2017].
- MONTORO DEL ARCO, ESTEBAN T., 2010, “Bases para el estudio variacionista de los corpus historiográficos: el caso del análisis lógico y gramatical”, *RAHL*, 2: 2, págs. 107-124.
- MONTORO DEL ARCO, ESTEBAN T. y M.^a JOSÉ GARCÍA FOLGADO, 2009, “El análisis lógico y gramatical en los manuales escolares del siglo XIX (francés, castellano y latín)”, *Quaderni del CIRLSIL*, XXX, págs. 143-159.
- MÚGICA, SERAPIO, 1934, “La imprenta en Guipúzcoa, examinada a través de los Libros de Registros de Juntas de la provincia”, *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 25, págs. 453-476.
- NIETO JIMÉNEZ, LIDIO y MANUEL ALVAR EZQUERRA, 2007, *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español* (s. XIV-1726), Arco Libros, Madrid.

- OLAECHEA, RAFAEL, 1985, “Historia religiosa del País Vasco en el siglo XVIII”, en LARREA, M.^a ÁNGELES *et al.*, *Historia del País Vasco (siglo XVIII)*, Universidad de Deusto, Bilbao, págs. 159-173.
- ORTIZ DE ORRUÑO LEGARDA, JOSÉ MARÍA, 2005, “Crisis del Antiguo Régimen y Revolución Liberal (1793-1878)”, en PEDRO BARRUSO BARÉS y JOSÉ ÁNGEL LEMA PUEYO (coords.), *Historia del País Vasco. Edad Contemporánea*, Hiria, San Sebastián, págs. 17-77.
- OSTOLAZA ESNAL, MAITANE, 2007, “La Nación española en el País Vasco, 1857-1931: el papel de la escuela”, en LUIS CASTELLS, ARTURO CAJAL Y FERNANDO MOLINA (eds.), 2007, *El País Vasco y España: identidades, nacionalismos y Estado (siglos XIX y XX)*, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, págs. 163-184.
- OYHARÇABAL, BEÑAT, 1989, “Les travaux de grammaire basque avant Larramendi (1729)”, *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 23: 1, págs. 59-73.
- OYHARÇABAL, BEÑAT, 1993, “Les premières analyses des particularités morphosyntaxiques du basque au 17^{ème} siècle”, *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 27: 1, págs. 265-284.
- OYHARÇABAL, BEÑAT, 1998, “A. Abbadieren euskal gramatikari buruzko ideiak eta ordu arteko euskal gramatikagintza”, en *Antoine d’Abbadie 1897-1997. Congrès International. (Hendaye, 1997)*, Eusko Ikaskuntza / Euskaltzaindia, San Sebastián / Bilbao, págs. 431-451.
- OYHARÇABAL, BEÑAT, 2006, “Lardizabalen gramatikaren iturri, ezaugarri eta helburuak”, *Euskera* 51: 1, págs. 105-118.
- OYHARÇABAL, BEÑAT, 2011, “Grammaire euskarienne delakoaz”, *Euskera*, 56: 3, págs. 663-686.
- PABLO NÚÑEZ, LUIS, 2008, *Lexicografía hispano-francesa de los siglos XVI y XVII: estudio y catálogo de los repertorios*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Tesis doctoral.
- PALÁU Y DULCET, ANTONIO, 1948-1977 (2.^a ed.), *Manual del librero hispanoamericano. Bibliografía general española e hispanoamericana desde la*

invención de la imprenta hasta nuestros tiempos con el valor comercial de los impresos descritos, A. Paláu, Barcelona.

PONS RODRÍGUEZ, LOLA y DANIEL M. SÁEZ RIVERA, 2012, “La enseñanza escolar de la lengua española en Andalucía en los umbrales del XIX: introducción al *Diálogo ortográfico* de A. Balbina Lozano”, *Cuadernos Dieciochistas*, 13, págs. 111-146.

PORRES MARIJUÁN, ROSARIO, 2004, “El poder de los conflictos sociales”, en PEDRO BARRUSO BARÉS y JOSÉ ÁNGEL LEMA PUEYO (coords.), *Historia del País Vasco. Edad moderna (siglos XVI-XVIII)*, Hiria, San Sebastián, págs. 237-289.

PORTILLO, JOSÉ M., 2007, *El sueño criollo. La formación del doble constitucionalismo en el País Vasco y Navarra*, Nerea, San Sebastián.

PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE, 1991, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, Barcelona.

PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE, 1997, “La política del libro escolar en España (1813-1939)”, en AGUSTÍN ESCOLANO BENITO (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, págs. 47-67.

QUIJADA VAN DEN BERGHE, CARMEN, 2015, “La enseñanza del castellano como L2 a vascoparlantes en el siglo XIX”, *ReCHERches*, 14, págs. 175-194.

QUILIS MERÍN, MERCEDES, 2007, “El tratamiento lexicográfico de las partes de la oración en el siglo XIX”, en PABLO CANO LÓPEZ (coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General. Vol. III. Lingüística y variación de lenguas*, Arco Libros, Madrid, págs. 2987-29996.

QUILIS MERÍN, MERCEDES, 2008, “La presencia de los *neógrafos* en la lexicografía del siglo XIX”, en MARINA MAQUIEIRA y M.^a DOLORES MARTÍNEZ GAVILÁN (edas.), *Gramma-temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical*, Área de Publicaciones de la Universidad de León, León, págs. 267-293.

RAMAJO CAÑO, ANTONIO, 1987, *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

- REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA, 2009-2013, *Diccionario biográfico español*, Real Academia de la Historia, Madrid. 50 vols.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Disponible en internet: <<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>> [Última consulta: 24/06/2016].
- RECARTE, M.^a TERESA, 1990, *Ilustración vasca y renovación educativa: la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, Universidad Pontificia de Salamanca / Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, Salamanca.
- RIEZU, JORGE DE, 1958, “El Príncipe Luis Luciano Bonaparte”, *Príncipe de Viana*, año 19, n.º 70-71, págs. 149-164.
- RUBIO POBES, CORO, 2003, *La identidad vasca en el siglo XIX. Discurso y agentes sociales*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- RUIZ BERRIO, JULIO, 1970, *Política escolar de España en el siglo XIX*, CSIC, Madrid.
- RUIZ BERRIO, JULIO (dir.), 1996, *La educación en España. Textos y documentos*, Actas Editorial, Madrid.
- RUIZ BERRIO, JULIO, *et al.*, 1997, *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Endymion, Madrid.
- RUIZ DE LOIZAGA VÉLEZ, MAITE, 2015, *Primeras letras, «revolución social» y modernización en Bilbao (1876-1920)*, Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco, Bilbao.
- ROBINS, ROBERT HENRY, 2000 [1967], *Breve historia de la lingüística*, Cátedra, Madrid.
- ROURA I AULINAS, LLUÍS, 2002a, “Expectativas y frustración bajo el reformismo borbónico”, en RICARDO GARCÍA CÁRCEL (coord.), *Historia de España. Siglo XVIII. La España de los Borbones*, Cátedra, Madrid, págs. 167-221.
- ROURA I AULINAS, LLUÍS, 2002b, “El reinado de todos juntos (1789-1808)”, en RICARDO GARCÍA CÁRCEL (coord.), *Historia de España. Siglo XVIII. La España de los Borbones*, Cátedra, Madrid, págs. 231-279.
- SÁEZ RIVERA, DANIEL M., 2004, “La explotación pedagógica del diálogo escolar en la didáctica del español (ss. XVI-XIX)”, en M.^a AUXILIADORA CASTILLO CARBALLO

- et al.* (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*, Universidad de Sevilla, Sevilla, págs. 792-798.
- SÁEZ RIVERA, DANIEL M., 2006, “*L’Interpret ou Traduction du François Espagnol & Basque* (1620) de Voltaire en el marco vascorrománico y europeo”, *Oihenart*, 21, págs. 441-452.
- SÁEZ RIVERA, DANIEL M., 2008, *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Tesis doctoral disponible en internet: <<http://eprints.sim.ucm.es/7813/1/T30253.pdf>> [última consulta: 30/10/2016].
- SÁEZ RIVERA, DANIEL M., 2009, “La explosión pedagógica de la enseñanza del español en Europa a raíz de la Guerra de Sucesión española”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 27, págs. 131-156.
- SÁNCHEZ PÉREZ, AQUILINO, 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL, Madrid.
- SÁNCHEZ PÉREZ, AQUILINO, 1997, *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*, SGEL, Madrid.
- SAN MARTÍN ORTIZ DE ZARATE, JUAN, 1978, “Agustín Pascual Iturriaga euskararen eraikitzailea”, *Euskera*, 23, págs. 135-144.
- SANTAZILIA, EKAITZ, 2011, “Aizkibelen Euzkeratik erderara biurtzeko itzategia: eskuizkributik argitalpena”, *Fontes linguae vasconum: studia et documenta*, 113, págs. 203-238.
- SATORRE GRAU, FRANCISCO JAVIER, 2001, “El diálogo bilingüe de principios el siglo XVII como ejercicio de traducción”, en MARINA MAQUIEIRA RODRÍGUEZ, M.^a DOLORES MARTÍNEZ GAVILÁN Y MILKA VILLAYANDRE LLAMAZARES (edas.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Arco/Libros, Madrid, págs. 875-883.
- SCANLON, GÉRALDINE, 1986, “Política escolar del liberalismo español (1833-1843)”, en *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII^e siècle a nos jours. Politiques éducatives et Réalités scolaires*, Publications de l’Université de Tours, Tours, págs. 99-110.

- SETIÉN ALBERRO, JOSÉ MARÍA, 1978, “Iturriagaren omenaldia”, *Euskera*, 23, págs. 119-122.
- SORRARAIN, GENARO DE, 1984 [1898], *Catálogo de obras euskaras*, Caja de Ahorros Vizcaína, Bilbao. Reproducción de la edición de Barcelona de 1898, a la que se le ha añadido el índice de materias de D. Domingo Castillo.
- SUSO LÓPEZ, JAVIER, 2015, “Los ‘útiles’ para enseñar/aprender Lenguas en el Renacimiento y la *IANUA LINGUARUM* de W. Bathe (1611)”, *Porta Linguarum*, 23, págs. 133-246.
- SWIGGERS, PIERRE, 1990, “Reflection on (Models for) Linguistic Historiography”, En WERNER HÜLLEN (ed.), *Understanding the Historiography of Linguistics. Problems and Projects*, Nodus Publikationen, Münster, págs. 21-34.
- SWIGGERS, PIERRE, 2004, “Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística”, en CRISTÓBAL CORRALES *et al.* (eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, Arco/Libros, Madrid, págs. 111-146.
- SWIGGERS, PIERRE, 2009, “La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones”, *RAHL*, 1: 1, págs. 67-76.
- SWIGGERS, PIERRE, 2010, “History and Historiography of Linguistics: Status, Standards and Standing”, *Revista Eutomia*, 3: 2, págs. 1-17.
- SWIGGERS, PIERRE, 2012a, “Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa”, en VILA RUBIO, NEUS (ed.), *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*, Peter Lang / Universitat de Lleida, Bern / Lleida, págs. 15-38.
- SWIGGERS, PIERRE, 2012b, “Linguistic Historiography: Object, Methodology, Modelization”, *Todas as letras*, 14: 1, págs. 38-53.
- SWIGGERS, PIERRE, 2014, “La historiografía de la gramática: técnica, modelización, estrategias y condicionamiento material”, en M.^a LUISA CALERO VAQUERA *et al.* (eds.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, Nodus Publikationen, Münster, págs. 722-731.

- TELLECHEA IDÍGORAS, JOSÉ IGNACIO, 1978, “Documentos sobre los establecimientos educativos de D. Agustín y D. Cayetano Pascual de Iturriaga (1817-1825)”, *Euskera*, 23, págs. 145-157.
- TORREALDAI, JOAN MARI, 1993-2001, *XX. mendeko euskal liburuen katalogoa (1900-1992)*, Gipuzkoako Foru Aldundia / Diputación Foral de Gipuzkoa, San Sebastián. 5 vols.
- TORTELLA, JAIME, 2002a, “La España discreta”, en RICARDO GARCÍA CÁRCEL (coord.), *Historia de España. Siglo XVIII. La España de los Borbones*, Cátedra, Madrid, págs. 121-155.
- TORTELLA, JAIME, 2002b, “El legado cultural”, en RICARDO GARCÍA CÁRCEL (coord.), *Historia de España. Siglo XVIII. La España de los Borbones*, Cátedra, Madrid, págs. 329-390
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO, 2004, *Catálogo del fondo histórico vasco de la Biblioteca Universitaria de Deusto. 1831-1939*, Universidad de Deusto, Biblioteca Universitaria, Bilbao.
- URGELL, BLANCA, 1997, “Estudios en torno a la historia de la lexicografía vasca”, *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 21: 2, págs. 643-685.
- URGELL, BLANCA, 2003, “Studies in the history of Basque lexicography”, en JOAQUÍN GORROCHATEGUI (ed.), *Basque and (Paleo)Hispanic Studies in the wake of Michelena's work*, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- URGELL, BLANCA, *en prensa*, “Lehen Euskara Modernoa (1745-1891)”, en JOAQUÍN GORROCHATEGUI, IVÁN IGARTUA y JOSEBA ANDONI LAKARRA, *Euskararen Historia*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- URIARTE, GAIKKA DE, 1985, “Estructura económica”, en LARREA, M.^a ÁNGELES *et al.*, *Historia del País Vasco (siglo XVIII)*, Universidad de Deusto, Bilbao, págs. 129-157.
- URKIZU, PATRI, 2011, “Agosti Chahoren obraz eta eraginaz”, *Euskera*, 53: 3, págs. 737-788.

- URKIZU, PATRI (dir.), *et al.*, 2000, *Historia de la literatura vasca*, UNED Ediciones, Madrid.
- URRUTIKOETXEA, JOSÉ, 1985, “Demografía vasca en el siglo XVIII”, en LARREA, M.^a ÁNGELES *et al.*, *Historia del País Vasco (siglo XVIII)*, Universidad de Deusto, Bilbao, págs. 93-128.
- VELANDO CASANOVA, MÓNICA y M.^a JOSÉ GARCÍA FOLGADO, 2001, “Tres siglos de prólogos en la gramática española (1492-1771), en MARINA MAQUIEIRA RODRÍGUEZ, M.^a DOLORES MARTÍNEZ GAVILÁN Y MILKA VILLAYANDRE LLAMAZARES (edas.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Arco/Libros, Madrid, págs. 965-973.
- VILA RUBIO, M.^a NIEVES, 2001, “La historiografía lingüística: observaciones terminológicas y conceptuales”, en MARINA MAQUIEIRA RODRÍGUEZ, M.^a DOLORES MARTÍNEZ GAVILÁN Y MILKA VILLAYANDRE LLAMAZARES (edas.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Arco/Libros, Madrid, págs. 1003-1013.
- VILLALAÍN BENITO, JOSÉ LUIS, 1997, *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*, UNED, Madrid.
- VILLALAÍN BENITO, JOSÉ LUIS, 1999, *Manuales escolares en España. II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*, UNED, Madrid.
- VILLALAÍN BENITO, JOSÉ LUIS, 2002, *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*, UNED, Madrid.
- VILLASANTE, LUIS, 1978, “Iturriaga-ren omenaldia”, *Euskera*, 23 , págs. 113-117.
- VILLASANTE, LUIS, 1979 (2.^a ed.), *Historia de la Literatura Vasca*, Editorial Aranzazu, Oñati.
- VINSON, JULIEN, 1891-1898, *Essai d'une bibliographie de la langue basque*, J. Maisonneuve, París.
- VIÑA ROUCO, MAR, 2002, “The teaching of foreign languages in Europe: a historical perspective of foreign language teaching in Spain”, *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 25, págs. 255-280.

- VIÑA ROUCO, MAR, 2005, “Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX”, *Porta Linguarum*, 4, págs. 185-200.
- VIÑAZA, CIPRIANO MUÑOZ Y MANZANO, CONDE DE LA, 1978 [1893], *Biblioteca histórica de la filología castellana*, Atlas, Madrid. Ed. facsímil de la publicada en 1893 (Imprenta y Fundición de Manuel Tello, Madrid).
- ZABALA, FEDERICO, 1985, “El centralismo borbónico y las crisis sociales del siglo XVIII”, en LARREA, M.^a ÁNGELES *et al.*, *Historia del País Vasco (siglo XVIII)*, Universidad de Deusto, Bilbao, págs. 225-246.
- ZALBIDE, MIKEL, 1990, “Euskal eskola, asmo zahar bide berri”, en *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua / Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca*, T. 1, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, págs. 211-271.
- ZALBIDE, MIKEL, 2006, “Lardizabalen gramatika, bere gizarte giroan”, *Euskera*, 51: 1, págs. 71-103.
- ZALBIDE, MIKEL, 2007, “Pedagogoa Batzar Nagusietan. Hizkuntzen azterbideak, Iturriagaren argitan”, *Euskera*, 52, págs. 61-157. Discurso de ingreso en Euskaltzaindia.
- ZALBIDE, MIKEL y ARANTZAZU MUÑO, 2006, “Lardizabal eta bere gramatika, perspektiba soziolinguistikoa”, en FRANCISCO IGNACIO DE LARDIZÁBAL, 2006 [1856] *Gramática Vascongada*, Gipuzkoako Foru Aldundia / Diputación Foral de Gipuzkoa, San Sebastián, págs. 37-261.
- ZAMORANO AGUILAR, ALFONSO, 2003, “Los criterios de caracterización gramatical en la tradición española: el caso del ‘verbo’”, *Moenia*, 9, págs. 295-324.
- ZAMORANO AGUILAR, ALFONSO, 2008, “En torno a la historia y la historiografía lingüística. Algunos aspectos teóricos y metodológicos”, en FRANCISCO M. CARRISCONDO ESQUIVEL y CARSTEN SINER (eds.), *Lingüística española contemporánea. Enfoques y soluciones*, Múnich, Peniope, págs.
- ZAMORA VICENTE, ALONSO, 1999, *La Real Academia Española*, Espasa, Madrid.
- ZULAIKA HERNÁNDEZ, JOSU M., 2009, “Nuevos datos sobre las obras vascas de Pierre d’Urte”, *ELUA*, 23, págs. 315-350.

ZULAIKA HERNÁNDEZ, JOSU M., 2012, “Breve panorámica de la lexicografía vasca anterior al *Diccionario Trilingüe* de Larramendi”, *BSEHL*, 8, págs. 43-71.

V. ANEJOS

1. EDICIONES DEL *DICCIONARIO MANUAL DE ASTIGARRAGA*

Presentamos en este apartado la información concerniente a todas ediciones del *Diccionario manual* de las que tenemos noticia. En cada una de las tablas incluimos el título de la obra –con el propósito de reflejar los cambios realizados–, el año y lugar de edición y el impresor. Indicamos asimismo el número de edición y los datos sobre ella, cuando se ofrece dicha información, y en algunos casos, la edición probable entre corchetes aunque no se señale explícitamente en la portada. Ofrecemos además su descripción y una esquemática reseña del contenido, como muestra de las modificaciones, adiciones y supresiones que se han ido haciendo. Finalmente, damos cuenta de los ejemplares a los que hemos podido acceder y de su aparición en los catálogos bibliográficos que hemos consultado.

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i> ¹
Año	1825
Lugar	San Sebastián
Impresor	Imprenta de Ignacio Ramón Baroja
Edición	[1. ^a]
Descripción	VI + 48 págs.
Contenido	-Textos preliminares: censura y prólogo [I-VI]. -Conjugaciones de los verbos (1-6). -Partes de la oración (6-42). -Doctrina cristiana (42-48).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C4265 Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-150 Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, XXVI-674 811.36 AST dic
Catálogos bibliográficos	<i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES</i> IV, n. 706

¹ Allende Salazar (n. 500), Sorraín (n. 477), Vinson (n. 198.a) y Paláu y Dulcet mencionan la existencia de una primera edición publicada en Tolosa en la Imprenta de D. Juan Manuel de la Lama. No hemos hallado ningún ejemplar de esta tirada. Tampoco la recoge Fernández de Casadevante (2015).

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1827
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de D. Juan Manuel de la Lama
Edición	Segunda edición. Corregida y aumentada
Descripción	XIV + 72 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo, representación de Don Luis de Astigarraga, respuesta de la Provincia (I-XIV). -Partes de la oración (1-42). -Conjugaciones de los verbos (43-64). -Fábula (65). -Doctrina cristiana (66-72).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C4265 Biblioteca Nacional de España, Madrid, U/1395 Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-151
Catálogos bibliográficos	Allende Salazar, n. 500 Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.b Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES</i> IV, n. 827

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1839
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la viuda de la Lama
Edición	Segunda edición. Corregida y aumentada
Descripción	XIV + 64 págs.
Contenido	<p>-Preliminares: censura, prólogo, representación de Don Luis de Astigarraga, respuesta de la Provincia (I-XIV).</p> <p>-Partes de la oración (1-42).</p> <p>-Conjugaciones de los verbos (43-63).</p> <p>-Fábula (64).</p>
Ejemplares consultados	<p>Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C4265</p> <p>Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-154</p> <p>University of Oxford, Bodleian Library, Oxford, 373 f.1 (1)</p> <p>Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/28185</p> <p>Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, XXVI-675 811.36 AST dic</p> <p>University of Chicago, Chicago, PH5035.A85</p>
Catálogos bibliográficos	<p>Allende Salazar, n. 500</p> <p>Sorrorain, n. 477</p> <p>Vinson, n. 198.c</p> <p><i>Eusko Bibliographia</i></p> <p><i>BICRES</i> IV, n. 1357</p>

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1840
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la Viuda de Mendizábal
Edición	Tercera edición. Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos y análisis gramatical
Descripción	XXIII + 74 págs. + [3]
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo, representación de Don Luis de Astigarraga, respuesta de la Provincia, otra representación del mismo Astigarraga, contestación (I-XXIII). -Partes de la oración (1-33). -Conjugaciones de los verbos (33-63). -Fábula + análisis gramatical (64-68). -Doctrina cristiana (69-74). -Índice -Fe de erratas
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, 2674G Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-152 ; Z BASQUE-155 ; Z BASQUE-156 Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/016,2-19
Catálogos bibliográficos	Sorrarain, n. 477 ² Vinson, n. 198.d ³ Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES</i> IV, n. 1412

² La imprenta que indica Sorrarain es la de la viuda de la Lama.

³ La imprenta que indica Vinson es la de la viuda de la Lama.

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1843
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la viuda de la Lama
Edición	
Descripción	64 págs.
Contenido	
Ejemplares consultados	
Catálogos bibliográficos	Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1848
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la viuda de la Lama
Edición	
Descripción	V + 64 págs.
Contenido	-Preliminares: prólogo (I-V). -Partes de la oración (1-42). -Conjugaciones de verbos (43-63). -Fábula (64).
Ejemplares consultados	Bibliothèque national de France, París, Z BASQUE-153 Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/2258
Catálogos bibliográficos	Allende Salazar, n. 500 Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.e <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES IV</i> , n. 2003

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1855
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la viuda de la Lama
Edición	
Descripción	V + 64 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: prólogo (I-V). -Partes de la oración (1-42). -Conjugaciones de verbos (43-63). -Fábula (64).
Ejemplares consultados	Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-157
Catálogos bibliográficos	<p>Sorrahain, n. 477 Vinson, n. 198.f Paláu y Dulcet⁴ <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES IV</i>, n. 2685</p>

⁴ Paláu y Dulcet también registra una edición de 1850, en Tolosa, de la que no tenemos más noticias.

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1856
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la Viuda de Mendizábal
Edición	Cuarta edición. Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos y análisis gramatical
Descripción	VIII + 9-80 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (III-VIII) -Partes de la oración (9-41). -Conjugaciones de verbos (41-70). -Fábula + análisis gramatical (71-75). -Doctrina cristiana (76-80).
Ejemplares consultados	Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-158 Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/41139 Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/015,3-42 ⁵
Catálogos bibliográficos	<i>BICRES</i> IV, n. 2780

⁵ En el catálogo se recoge como primera edición puesto que han colocado la fecha que se halla en los textos preliminares. Sin embargo, se ha comprobado que es igual que la edición de 1856.

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1858
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de Pedro Gurruchaga
Edición	
Descripción	V + 56 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: prólogo (I-V). -Partes de la oración (1-36). -Conjugaciones de verbos (36-54). -Fábula (55-56).
Ejemplares consultados	Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 534 (<i>olim</i> ATV 21604)
Catálogos bibliográficos	<p>Sorrahain, n. 477</p> <p>Vinson, n. 198.g</p> <p>Paláu y Dulcet</p> <p><i>Eusko Bibliographia</i></p> <p><i>BICRES</i> IV, n. 2956</p>

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1861
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la Viuda de Mendizábal
Edición	Quinta edición. Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos y análisis gramatical
Descripción	VIII + 9-80 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (I-VIII). -Partes de la oración (9-41). -Conjugaciones de verbos (41-70). -Fábula + análisis gramatical (71-75). -Doctrina cristiana (76-80).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, C-105 F-37
Catálogos bibliográficos	<p>Allende Salazar, n. 500</p> <p>Sorrazain, n. 477</p> <p>Vinson, n. 198.h</p> <p><i>Eusko Bibliographia</i></p>

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1861
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de Pedro Gurruchaga
Edición	
Descripción	V + 56 págs.
Contenido	-Preliminares: prólogo (I-V). -Partes de la oración (1-36). -Conjugaciones de verbos (36-54). -Fábula (55-56).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265 Biblioteca Nacional de España, Madrid, VC/325/12
Catálogos bibliográficos	<i>BICRES</i> V, n. 16

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1861
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la Viuda de la Lama [Lana?]
Edición	
Descripción	V + 64 págs.
Contenido	
Ejemplares consultados	
Catálogos bibliográficos	Sorrahain, n. 477 Vinson, 198.h.i. ⁶ [Se incluye en el <i>post-scriptum</i> de 1891 (n. 198. g. h.) y en 1898] Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

⁶ Según Vinson (1891: XLV), es una edición falsificada: «C'est certainement une contrefaçon».

Título	<i>Diccionario manual bascongado⁷ y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1865
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de Pedro Gurruchaga
Edición	
Descripción	V + 56 págs.
Contenido	-Preliminares: prólogo (I-V). -Partes de la oración (1-36). -Conjugaciones de verbos (36-54). -Fábula (55-56).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265
Catálogos bibliográficos	Allende Salazar, n. 500 Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.i Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

⁷ En la cubierta se lee «vascongado».

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1866
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la Viuda de Mendizábal
Edición	Sesta edición. Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos y análisis gramatical
Descripción	VIII + 9-80 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (III-VIII). -Partes de la oración (9-41). -Conjugaciones de los verbos (41-70). -Fábula + análisis gramatical (71-75). -Doctrina cristiana (76-80).
Ejemplares consultados	Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, XXVI-676 811.36 AST dic
Catálogos bibliográficos	<p>Sorrrarain, n. 477</p> <p>Vinson, n. 198.1</p> <p>Paláu y Dulcet</p> <p><i>Eusko Bibliographia</i></p>

Título	<i>Diccionario manual bascongado⁸ y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1866
Lugar	Vergara
Impresor	Imprenta de Francisco M. ^a Machain
Edición	
Descripción	IV + 56 págs.
Contenido	-Preliminares: prólogo (I-IV). -Partes de la oración (1-36). -Conjugaciones de verbos (36-54). -Fábula (55-56).
Ejemplares consultados	Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-159
Catálogos bibliográficos	Sorrrain, n. 477 ⁹ Vinson, n. 198.m <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES V</i> , n. 512

⁸ En la cubierta se lee «vascongado».

⁹ En el impresor, Sorrrain indica «Machiain».

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano y elementos de gramática, para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1870
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de Pedro Gurruchaga
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 3-80 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-40). -Conjugaciones de verbos (40-57). -Fábula (58) -Modelos de construcción (59-64). -Conversaciones familiares (64-76). -Deberes del hombre en sociedad (76-78). -El premio de la generosidad (78-80).
Ejemplares consultados	Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-160 Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265 Biblioteca Nacional de España, Madrid, 4/164550 Biblioteca Universidad Complutense de Madrid, Madrid, FA FOL 71
Catálogos bibliográficos	Allende Salazar, n. 500 Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.m Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES V</i> , n. 910

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1873
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la viuda de Mendizábal
Edición	Sétima edición corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos y análisis gramatical
Descripción	VIII + 9-80 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (III-VIII). -Partes de la oración (9-41). -Conjugaciones de los verbos (41-70). -Fábula + análisis gramatical (71-75). -Doctrina cristiana (76-80).
Ejemplares consultados	Harvard Library, Cambridge, KC 8444 ¹⁰
Catálogos bibliográficos	Allende Salazar, n. 500 Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.n <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES</i> V, n. 1241

¹⁰ Falta la portada. Los datos de la edición se han extraído de la cubierta.

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano y elementos de gramática, para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1876
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de Pedro Gurruchaga
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 3-80 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-40). -Conjugaciones de verbos (40-57). -Fábula (58) -Modelos de construcción (59-64). -Conversaciones familiares (64-76). -Deberes del hombre en sociedad (76-78). -El premio de la generosidad (78-80).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265 Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/9759 Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, XXVI-677 811.36 AST dic
Catálogos bibliográficos	Allende Salazar, n. 501 Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.o <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES V</i> , n. 1587

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1877
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de la viuda de Mendizábal e hijos
Edición	Octava edición. Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de lo [<i>sic</i>] verbos y análisis gramatical
Descripción	VIII + 9-88 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (III-VIII). -Partes de la oración (9-41). -Conjugaciones de verbos (41-58). -Fábula (59). -Ejercicios de construcción gramatical (60-77). -Construcción de periodos de varias oraciones (78-88).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265 Biblioteca Azkue, Euskaltzaindia, Bilbao, BO-3628
Catálogos bibliográficos	Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.p Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1881
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de Pedro Gurruchaga
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 3-80 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-40). -Conjugaciones de verbos (40-57). -Fábula (58). -Modelos de construcción (59-64). -Conversaciones familiares (64-76). -Deberes del hombre en sociedad (76-78). -El premio de la generosidad (78-80).
Ejemplares consultados	Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 176 (<i>olim</i> ATV 1252) Biblioteca Azkue, Euskaltzaindia, Bilbao, BO-3626
Catálogos bibliográficos	Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.q Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES</i> V, n. 2231

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1881
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de Eusebio López
Edición	Novena edición. Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos y análisis gramatical
Descripción	VIII + 9-90 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (III-VIII). -Partes de la oración (9-43) -Conjugaciones de verbos (43-60). -Fábula (61) -Ejercicios de construcción gramatical (62-79). -Construcción de periodos de varias oraciones (80-90).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265; 130 Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/015,3-40 ; 1/016,2-20 ¹¹
Catálogos bibliográficos	

¹¹ A este ejemplar le faltan la portada y la última página.

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1883
Lugar	San Sebastián
Impresor	Imprenta y librería de Osés
Edición	Edición corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos y análisis gramatical
Descripción	88 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (7-9). -Partes de la oración (11-46). -Conjugaciones de verbos (46-61). -Fábula (65). -Ejercicios de construcción gramatical (66-84). -Construcción de períodos de varias oraciones (85-88).
Ejemplares consultados	Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/015,3-44
Catálogos bibliográficos	Vinson, n. 198.r. s. [Se incluye en 1898] <i>Eusko Bibliographia</i>

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1883 ¹²
Lugar	Tolosa
Impresor	Establecimiento tipográfico de Eusebio López
Edición	10. ^a edición. Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramatical y manual de conversación
Descripción	VIII + 9-95 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (III-VIII). -Partes de la oración (9-43). -Conjugaciones de verbos (43-64). -Fábula (64). -Ejercicios de construcción gramatical (65-83). -Construcción de periodos de varias oraciones (84-95).
Ejemplares consultados	Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-161 Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265 Biblioteca Azkue, Euskaltzaindia, Bilbao, BO-3629
Catálogos bibliográficos	Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.r Paláu y Dulcet BICRES V, n. 2506

¹² En la cubierta se lee 1884, y con esta fecha aparece en Sorrarain (n.477).

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1887
Lugar	Tolosa
Impresor	Establecimiento tipográfico de Eusebio López
Edición	11. ^a edición. Corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramatical y manual de conversación.
Descripción	X + 11-95 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (V-X) -Partes de la oración (11-43). -Conjugaciones de verbos (43-64). -Fábula (64). -Ejercicios de construcción gramatical (65-83). -Construcción de periodos de varias oraciones (84-95).
Ejemplares consultados	Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 161 (<i>olim</i> ATV 1229) ¹³ Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265
Catálogos bibliográficos	Sorrarain, n. 477 Vinson, n. 198.s Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i> ¹⁴

¹³ Falta a partir de la pág. 83 en la digitalización.

¹⁴ En la *Eusko Bibliographia* se señala lo siguiente: «Hay ejemplares de esta edición con portada que dice: “Diccionario [sic]... 10^a ed.”».

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1889
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de Pedro Gurruchaga
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 3-95 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-40). -Conjugaciones de verbos (40-57). -Fábula (58). -Modelos de construcción (59-64). -Conversaciones familiares (64-76). -Historias (76-91). -Deberes del hombre en sociedad (91-93). -El premio de la generosidad (93-95).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, C-105 F-36
Catálogos bibliográficos	<p>Sorrahain, n. 477</p> <p>Vinson, 198.t</p> <p><i>Eusko Bibliographia</i></p> <p><i>BICRES V</i>, n. 3490</p>

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1889
Lugar	Vergara
Impresor	Imprenta y librería de Juan López
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 3-72 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-43). -Conjugaciones de verbos (43-60). -Modelos de construcción (61-67). -Conversaciones (67-72). -Deberes del hombre en sociedad (72)
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265
Catálogos bibliográficos	Vinson, 198.s.t. [Se incluye en 1898] Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1892
Lugar	Vergara
Impresor	Imprenta y librería de Juan López
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 3-72 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-43). -Conjugaciones de verbos (43-60). -Modelos de construcción (61-67). -Conversaciones (67-72). -Deberes del hombre en sociedad (72)
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265 Bibliothèque nationale de France, París, Z BASQUE-162
Catálogos bibliográficos	<i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES</i> V, n. 4031

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1893
Lugar	Vergara
Impresor	Imp. y Lib. de Juan López
Edición	«Ed. aum. con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana» ¹⁵
Descripción	72 págs.
Contenido	
Ejemplares consultados	
Catálogos bibliográficos	<i>Eusko Bibliographia</i>

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	¿1893 / 1894? ¹⁶
Lugar	Tolosa
Impresor	Eusebio López
Edición	«12ª ed. aum. con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana» ¹⁷
Descripción	VIII + 112 págs.
Contenido	
Ejemplares consultados	
Catálogos bibliográficos	Paláu y Dulcet [1894] <i>Eusko Bibliographia</i> [1893 y 1894]

¹⁵ Información incluida en la *Eusko Bibliographia*.

¹⁶ A pesar de que en la *Eusko Bibliographia* de Bilbao se distingan dos ejemplares, uno del año 1893 y otro de 1894 –que es el que también incluye Paláu y Dulcet–, es muy probable que los años en la portada y en la cubierta sean diferentes, como en otros casos. Por tanto, consideramos que las dos noticias que incluye Bilbao corresponden a una misma edición –no necesariamente a una misma tirada–, que coincidiría con la 12.ª realizada en la imprenta de Eusebio López y que es la que nos falta entre la 11.ª de 1887 y la 13.ª de 1900.

¹⁷ Información incluida en la *Eusko Bibliographia*.

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1894
Lugar	Vergara
Impresor	Imprenta y librería de Juan López
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 3-72 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-43). -Conjugaciones de verbos (43-60). -Modelos de construcción (61-67). -Conversaciones (67-72). -Deberes del hombre en sociedad (72).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265 Biblioteca Nacional de España, Madrid, VC/13466/2
Catálogos bibliográficos	<i>BICRES V</i> , n. 4365

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1898
Lugar	Tolosa
Impresor	Imp. de la Viuda e Hijos de P. Gurruchaga
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 3-95 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-40) -Conjugaciones de verbos (40-57) -Fábula (58) -Modelos de construcción (59-64). -Conversaciones familiares (64-76). -Varias historias (76-91). -Deberes del hombre en sociedad (91-93). -El premio de la generosidad (93-95).
Ejemplares consultados	Biblioteca Azkue, Euskaltzaindia, Bilbao, BO-9883
Catálogos bibliográficos	<i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES V</i> , n. 4976

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1899
Lugar	Vergara
Impresor	Imprenta y librería de Juan López
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 72 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-43). -Conjugaciones de verbos (43-60). -Modelos de construcción (61-67). -Conversaciones (67-72). -Deberes del hombre en la sociedad (72).
Ejemplares consultados	Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, XXVI-678 811.36 AST dic
Catálogos bibliográficos	

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1900 ¹⁸
Lugar	Tolosa
Impresor	Establecimiento tipográfico de E. López
Edición	13. ^a edición, corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramaticales y manual de conversación
Descripción	X + 11-112 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: censura, prólogo (III-X). -Partes de la oración (11-48). -Conjugaciones de verbos (49-75). -Fábula (75). -Ejercicios de construcción gramatical (76-98). -Construcción de periodos de varias oraciones (99-112).
Ejemplares consultados	Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 4114
Catálogos bibliográficos	Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

¹⁸ La fecha de la cubierta es 1893.

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos de ambos idiomas</i>
Año	1905
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta, Librería y Encuadernación de Eusebio López
Edición	14. ^a edición cuidadosamente corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramaticales y manual de conversación ¹⁹
Descripción	VIII + 9-111 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: advertencia, censura (V-VIII). -Partes de la oración (9-47). -Conjugaciones de verbos (48-74). -Fábula (74). -Ejercicios de construcción gramatical (75-97). -Construcción de periodos de varias oraciones (98-111).
Ejemplares consultados	Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 3518
Catálogos bibliográficos	Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1905
Lugar	Vergara
Impresor	[s. i.]
Edición	«Ed. aum. con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana» ²⁰
Descripción	
Contenido	
Ejemplares consultados	
Catálogos bibliográficos	Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

¹⁹ En la contraportada se lee lo siguiente: «Este Diccionario ha sido mejorado notablemente con la adición del verbo Ser y con los ejercicios de construcción gramatical y la de periodos de varias oraciones, siendo esta parte adicional propiedad del editor Eusebio López».

²⁰ Información incluida en la *Eusko Bibliographia*.

Título	<i>Diccionario manual euzkera y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos de ambos idiomas</i>
Año	1911
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta, Librería y Encuadernación de E. López
Edición	15. ^a edición, cuidadosamente corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramaticales y manual de conversación
Descripción	VI + 7-112 págs.
Contenido	-Preliminares: advertencia (V). -Partes de la oración (7-46). -Conjugaciones de verbos (47-74). -Fábula (74). -Ejercicios de construcción gramatical (75-96). -Construcción de periodos de varias oraciones (97-112).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, A.Z. F352 Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/84506
Catálogos bibliográficos	Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

Título	<i>Diccionario manual euzkera y castellano, y elementos de gramática.</i>
Año	1915
Lugar	Éibar
Impresor	Tip., Lib. y Enc. de Saturnino de Diego
Edición	
Descripción	[2] + 3-28 págs.
Contenido	-Partes de la oración ²¹ (3-28).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J. U. C2139
Catálogos bibliográficos	

²¹ Solo llega hasta los adverbios.

Título	<i>Diccionario manual euzkera y castellano y elementos de gramática. Para uso de la juventud de Guipúzcoa con ejemplos de ambos idiomas</i>
Año	1916 ²²
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta, Librería y Encuadernación de E. López
Edición	16. ^a edición, cuidadosamente corregida y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramaticales y manual de conversación
Descripción	VI + 7-108 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: advertencia (V) -Partes de la oración (7-42). -Conjugaciones de verbos (43-70). -Fábula (70). -Ejercicios de construcción gramatical (71-92). -Construcción de periodos de varias oraciones (93-108)
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, 5930 Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, II-15 811.36 AST dic Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/231,3-31
Catálogos bibliográficos	Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

²² La fecha de la cubierta es 1917. Es la fecha que aparece en el catálogo de Paláu y Dulcet.

Título	<i>Diccionario manual euzkera y castellano y elementos de gramática. Para uso de la juventud de Guipúzcoa con ejemplos de ambos idiomas</i>
Año	1920
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta, Librería y Encuadernación de E. López
Edición	17. ^a edición, cuidadosamente corregida con arreglo a la ortografía de la Academia de la Lengua Vasca y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramaticales y manual de conversación
Descripción	VI + 7-108 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: advertencia (V). -Partes de la oración (7-42). -Conjugaciones de verbos (43-70). -Fábula (70). -Ejercicios de construcción gramatical (71-92). -Construcción de periodos de varias oraciones (93-108).
Ejemplares consultados	Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, 2305 Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, A II- 16 ⁽²⁾ Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/015,3-46
Catálogos bibliográficos	Bilbao

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	1924
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta de Andrés Gurruchaga
Edición	Aumentado con varios ejemplos y unas conversaciones familiares muy útiles para la enseñanza de la lengua castellana
Descripción	[2] + 3-95 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Partes de la oración (3-40). -Conjugaciones de verbos (40-57). -Fábula (58). -Modelos de construcción (59-64). -Conversaciones familiares (64-95). <ul style="list-style-type: none"> -El hermano y la hermana (76) -El abuelo (76-78). -Las manzanas (78-79). -La nuez (80). -La calabaza y la bellota (81-82). -El estornino (82-83). -El gallo (83). -El nido (83-84). -El perrito (85). -El pan (86-88). -Las alforjas (88-89). -La bolsa (89-91). -Deberes del hombre en sociedad (91-93). -El premio de la generosidad (93-95).
Ejemplares consultados	Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, XXVI-678-b 811.36 AST dic Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/015,3-43
Catálogos bibliográficos	

Título	<i>Diccionario manual euskera y castellano, y elementos de gramática. Para uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos de ambos idiomas</i>
Año	1926
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta, Librería y Encuadernación de E. López
Edición	18. ^a edición, cuidadosamente corregida con arreglo a la ortografía de la Academia de la Lengua Vasca y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramaticales y manual de conversación ²³
Descripción	VI + 7-108 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: advertencia (V). -Partes de la oración (7-42). -Conjugaciones de verbos (43-70). -Fábula (70). -Ejercicios de construcción gramatical (71-92). -Construcción de periodos de varias oraciones (93-108).
Ejemplares consultados	Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 3562 Lazkaoko Beneditarren Fundazioa, Lazcano, II-16 811.36 AST dic Biblioteca Azkue, Euskaltzaindia, Bilbao, BO-3630
Catálogos bibliográficos	Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i>

²³ En la contraportada se lee «Este Diccionario ha sido mejorado notablemente con la adición del verbo **ser** y con los ejercicios de construcción gramatical y la de períodos en varias oraciones, siendo la parte adicional propiedad del editor Eusebio López».

Título	<i>Diccionario manual euskera y castellano y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de Guipúzcoa, con ejemplos de ambos idiomas</i>
Año	1933
Lugar	Tolosa
Impresor	Edit. I. López Mendizábal
Edición	19. ^a edición, cuidadosamente corregida con arreglo a la ortografía de la Academia de la Lengua Vasca y aumentada considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramaticales y manual de conversación ²⁴
Descripción	VI + 7-108 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: advertencia (V). -Partes de la oración (7-42). -Conjugaciones de verbos (43-70). -Fábula (70). -Ejercicios de construcción gramatical (71-92). -Construcción de periodos de varias oraciones (93-108).
Ejemplares consultados	Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/015 2-94 (<i>olim</i> 1/015,3-45) Biblioteca Azkue, Euskaltzaindia, Bilbao, BO-3631 Biblioteca Koldo Mitxelena, San Sebastián, J.U. C4265
Catálogos bibliográficos	<i>Eusko Bibliographia</i>

²⁴ En la contraportada se lee «Este Diccionario ha sido mejorado notablemente con la adición del verbo SER y con los ejercicios de construcción gramatical y la de periodos en varias oraciones, siendo la parte adicional propiedad del Editor».

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática. Para el uso de la juventud de la M. N. y M. L. Provincia de Guipúzcoa, con ejemplos y parte de la Doctrina Cristiana en ambos idiomas</i>
Año	1935
Lugar	Tolosa
Impresor	I. López Mendizábal
Edición	«Ed. cuidadosamente corr. con arreglo a la ortografía de la Academia de la Lengua Vasca y aum. considerablemente con una tabla y ejercicios muy útiles para la conjugación de los verbos, análisis gramaticales y manual de conversación» ²⁵
Descripción	108 págs.
Contenido	
Ejemplares consultados	
Catálogos bibliográficos	<i>Eusko Bibliographia</i>

Título	<i>Diccionario manual vascongado y castellano y elementos de gramática. Para el uso de la juventud guipuzcoana, con ejemplos en ambos idiomas</i>
Año	[s. a.] ²⁶
Lugar	Rentería
Impresor	Imprenta Macazaga
Edición	
Descripción	56 págs.
Contenido	-Partes de la oración (1-36). -Conjugaciones de los verbos (36-54). -Fábula (55-56).
Ejemplares consultados	Biblioteca del Santuario de Loyola, Azpeitia, 1/015,3-41 Fundación Sancho el Sabio, Vitoria-Gasteiz, ZRV 3760
Catálogos bibliográficos	

²⁵ Información incluida en la *Eusko Bibliographia*.

²⁶ Como hemos señalado en el bloque II (§ 1.1), la publicación de este ejemplar debe ser posterior a 1926, es decir, al año del establecimiento de la Imprenta Macazaga en la localidad de Rentería.

VERSIÓN VIZCAÍNA

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano y elementos de gramática para uso de la juventud de Vizcaya, con ejemplos en ambos idiomas, por F. A. y B.</i>
Año	1884
Lugar	Tolosa
Impresor	Establecimiento tipográfico de Eusebio López
Edición	Primera edición
Descripción	VIII + 9-95 pp
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Prólogo a la juventud de Vizcaya (V-VII) -Partes de la oración (9-43) -Conjugaciones de los verbos (43-64) -Fábula (64) -Ejercicios de construcción gramatical (65-83) -Construcción de periodos de varias oraciones (84-95)
Ejemplares consultados	Biblioteca Azkue, Euskaltzaindia, Bilbao, BO-3580
Catálogos bibliográficos	<p>Sorrahain, n. 477 Vinson, n. 198.v Paláu y Dulcet <i>Eusko Bibliographia</i> <i>BICRES V</i>, n. 2658</p>

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano, y elementos de gramática para uso de la juventud de Vizcaya, con ejemplos en ambos idiomas, por F. A. y B.</i>
Año	1887 ²⁷
Lugar	Tolosa
Impresor	Establecimiento tipográfico de Eusebio López
Edición	[2. ^a]
Descripción	VIII + 9-113 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares: prólogo (V-VII). -Partes de la oración (9-49). -Conjugaciones de verbos (50-76). -Fábula (76). -Ejercicios de construcción gramatical (77-99). -Construcción de periodos de varias oraciones (100-113).
Ejemplares consultados	Biblioteca Nacional de España, Madrid, 1/66804
Catálogos bibliográficos	<i>BICRES</i> V, n. 3152

Título	<i>Diccionario manual bascongado y castellano y elementos de gramática para uso de la juventud de Vizcaya, con ejemplos en ambos idiomas po E. A. y B. y E. L.</i>
Año	1905
Lugar	Tolosa
Impresor	Imprenta, Librería y Encuadernación de E. López
Edición	Tercera edición
Descripción	VI + 7-109 págs.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Prólogo a la juventud de Vizcaya (V-VI). -Partes de la oración (7-45). -Conjugaciones de los verbos (46-72). -Fábula (72). -Lección de construcción gramatical (73-95). -Construcción de periodos de varias oraciones (96-109).
Ejemplares consultados	Biblioteca Azkue, Euskaltzaindia, Bilbao, BO-3627
Catálogos bibliográficos	

²⁷ La fecha que se da en la cubierta es 1893.

2. DOCUMENTOS DEL EXPEDIENTE DE JUAN MARÍA DE EGUREN

Presentamos a continuación una breve selección de la correspondencia dirigida al Ministro de Fomento en torno al conflicto entre los maestros y maestras de la provincia de Guipúzcoa y Juan María de Eguren. Los documentos se encuentran en el expediente sito en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (31/17944), al que remitimos para una información más detallada.

1. 8 de febrero de 1869

[Exposición firmada por cuarenta maestros de diferentes localidades de la provincia de Guipúzcoa al Ministro de Fomento. Atendiendo a una copia incluida también en el expediente de Eguren, la presente exposición fue entregada por el maestro Domingo Gutiérrez, miembro de la comisión de la Asociación de maestros de la Provincia, al Director general de Instrucción pública el 4 de mayo de 1869.]

Exmo. Señor Ministro de Fomento

Los que suscriben, maestros de primera enseñanza con título profesional y en el ejercicio de su cargo en esta provincia de Guipúzcoa, a V. E. atenta y respetuosamente exponen: que en vista del Decreto que con fecha 9 de Diciembre se dignó expedir sobre nombramiento de Inspectores del ramo, en que con tanto acierto pone de manifiesto las cualidades que deben adornar a los que ocupen tan importante destino, tienen el honor de felicitarle por el tino y delicadeza con que ha sabido comprender las propias y verdaderas condiciones que tan interesantes empleados deben reunir; mas como por desgracia no todos llenan las cualidades exigidas en dicho Decreto, y ese Gobierno, por buena que sea su voluntad, no está en estado de apreciarlas debidamente, porque a ello se oponen muchas veces influencias de localidad, que tuercen las mejores disposiciones, se ven los exponentes en la necesidad de molestar la atención de V. E., aunque este paso les sea sensible por el carácter y circunstancias que lo motivan.

Para Inspector de primera enseñanza de esta Provincia ha sido nombrado D.ⁿ Juan María de Eguren, quien desde que lo fue por vez primera a fines de 1859 para el mismo destino, principió por disgustar con su carácter poco amable e impropio de un funcionario de esta clase, a gran parte de los pueblos de esta provincia, tanto que habiendo presentado a las Juntas generales, que según fuero se celebraron en Azpeitia

en 1862, una Memoria sobre la marcha de la primera enseñanza, que la calificaron de injuriosa a la Provincia, se levantaron a una voz los representantes de todos los pueblos, y acordaron que la Diputación foral se encargase de poner los medios conducentes para la separación del autor, lo que no se llevó a efecto por haberse interpuesto el Señor Gobernador de la Provincia, que suplicó a la Junta se dignase retirar aquella determinación, prometiendo haría que se le trasladase a otra Provincia; mas habiendo sido al poco tiempo relevado dicho Señor Gobernador, no pudo cumplir su promesa.

Con la mayor parte de los Maestros de la Provincia tampoco ha usado de la imparcialidad y trato propios de su clase, como lo prueba la diversidad de calificaciones en unos mismos maestros y en iguales circunstancias, empleando además medios que nunca faltan a un Inspector, que aunque encubiertos con capa de celo por la instrucción han sido desagradables a los Maestros, especialmente desde que estableció en diferentes puntos de la Provincia depósitos de libros, plumas, papel, & para las escuelas; y el respeto y sumisión que siempre se le ha prestado por los maestros, lo ha sido más como autoridad y por temor, que por simpatías y confianza que les ha inspirado.

Todo esto unido a una conducta moral poco ejemplar, como de público se sabe, comprenderá V. E. lo bien mirado que habrá sido su nombramiento, tanto por los pueblos, como por los maestros que quedan otra vez expuestos a las arbitrariedades del expresado funcionario; así como también el ascendiente que podrá esperarse tenga sobre unos y otros, ascendiente que tan necesario es para la marcha y progresos de la enseñanza.

Además, Excmo. Señor, en Julio de 1867 fue trasladado a la Escuela normal de Almería no por causas políticas, como quiere hacer suponer, sino por haber llegado su modo de proceder a conocimiento de la superioridad por medio de alguna persona de influencia. No reuniendo, pues, este Señor las cualidades de prudencia, imparcialidad, pureza y probidad marcadas en el preámbulo del espresado Decreto, se atreven a recurrir a la acreditada bondad de V. E.

Suplicándole rendidamente se digne acordar la traslación del citado Señor Eguren a otra Provincia, nombrando en su lugar otro que crea más conveniente; pudiendo asegurarle que esta disposición vendrá en beneficio de la enseñanza y de los maestros de Guipúzcoa.

Es gracia que esperan merecer de la justificada rectitud de V. E. cuya vida ruegan a Dios guarde muchos años.

Guipúzcoa, 8 de Febrero de 1869

2. 8 de noviembre de 1869

[Nueva misiva firmada por varios maestros, en la que da cuenta de las amenazas por parte de Eguren como consecuencia de la exposición firmada anteriormente.]

Exmo. Señor Ministro de Fomento

Los que suscriben individuos de la Comisión nombrada por los maestros de esta Provincia parra la dirección de la sociedad titulada La Asociación a V. E. atenta y respetuosamente exponen: que en comprobación de cuanto tuvieron el honor de manifestar a V. E. en la exposición que en 4 de Mayo último puso Don Domingo Gutiérrez en manos del Illmo. Sr. Director de Instrucción pública, cuya copia acompañan, deben decir; que el Sr. Inspector D.ⁿ Juan María de Eguren, cumpliendo la amenaza que tenía hecha en el tiempo de su cesantía de vengarse de varios maestros de esta Provincia, que no le dieron otros motivos para ello que obedecer con puntualidad las ordenes del que en aquella época era Inspector de la Provincia, D.ⁿ Domingo Lozano, a quien el Sr. Eguren trataba de desacreditar porque era un obstáculo al monopolio que venía ejerciendo con la venta de libros, &, y posteriormente con más encono aún a los maestros que indignados de su conducta anterior y no pudiendo sufrir las vejaciones de que habían sido objeto por parte de dicho Señor Eguren firmaron la antedicha exposición, principió luego que supo quiénes eran los firmantes, por llamar a su casa a los maestros de Lezo, Pasajes y otros pueblos, a quienes reprendió severamente y amenazó, mostrándose en esto juez y parte a la vez; obligó después al maestro de Alza [...] a renunciar a la secretaría del Ayuntamiento, que con beneplácito del pueblo desempeñaba, después de echarle en cara con malísimos modos el haber también firmado la espresada exposición, siendo así que permite ejerzan ambos cargos otros maestros que no la habían firmado y que se encuentran en el mismo caso que el de Alza.

Prevalido del ascendiente que tiene con las autoridades ha tratado de desacreditar a los maestros de la Capital, desarreglando las escuelas públicas con sus insinuantes desacertadas disposiciones que están produciendo el completo decaimiento de la enseñanza [...].

Todo cuanto los exponentes llevan dicho y mucho más, que omiten por brevedad, lo han manifestado a las autoridades tanto provinciales como locales, pero desgraciadamente cuantos esfuerzos han hecho para contrarrestar el mal proceder del Señor Eguren se han estrellado todos contra la voluntad omnímoda de que goza en unas y otras valido de las personas que indebidamente le protegen. Por lo tanto los recurrentes individuos de la Comisión que representa a los maestros de la provincia e interpretando fielmente sus justas aspiraciones,

A V. E. encarecidamente suplican se digne a tomar en consideración la súplica que en la primera exposición dirigen los cuarenta maestros que la firmaban, súplica que repiten los exponentes en nombre de todos, a fin de que acuerde la traslación o destitución del citado Inspector Sr. Eguren, con lo que ganarán en bienestar los encargados de la enseñanza y la enseñanza misma.

Dios guarde a V. E. muchos años. San Sebastián, 8 de Noviembre de 1869

3. 17 de febrero de 1870

[Carta firmada por el Diputado General José Manuel Aguirre Miramón (1813-1887), con fecha de 17 de febrero de 1870, en la que desestiman las quejas de los maestros guipuzcoanos.]

Exmo Señor.

Con la atención debida me he enterado de la exposiciones elevadas al Ministerio de Fomento en el año último de 1869 por varios Maestros y Maestras de la Provincia contra el Inspector de 1.^a enseñanza Juan María Eguren, atribuyéndole diferentes abusos y pidiendo su traslación o destitución. La Junta Provincial del ramo, será sin duda la que con datos más minuciosos habrá emitido su informe, puesto que mi Diputación no es fácil pueda estar enterada de ciertos incidentes comprendidos en las quejas, pero no ha podido menos de llamar su atención el conjunto de estas quejas en su fondo y en su forma.

Considero destituidas de fundamento las imputaciones que se hacen al Sr. Eguren de haber desarreglado las escuelas públicas en desacertadas disposiciones, haber girado visitas con el mal propósito de vengarse de algunos maestros y haber despreciado u olvidado en el ejercicio de su cargo los Decretos y prescripciones del Ministerio de Fomento. Todo esto se halla en desacuerdo con el merecido y buen concepto de que

goza el Sr. Eguren y que mi Diputación se complace en reconocer. El Sr. Eguren ha desempeñado sus funciones con inteligencia, celo y asiduidad; ha procurado el fomento y mejora de las escuelas y el desarrollo de la instrucción primaria, sin que nada pueda yo decir con justicia en sentido contrario. Él está adornado de las dotes de prudencia, probidad y rectitud, por más que otra cosa supongan los quejantes.

La supresión de la escuela normal de maestras fue decretada por las Juntas generales de Guipúzcoa en atención al corto número de alumnas. Y por lo tocante a un hecho que se dice ocurrido en las Juntas de Azpeitia del año 1862 con relación al Sr. Eguren no resulta nada desfavorable a este en el Registro de actas de dichas Juntas.

Examinados los puntos que abrazan las exposiciones de los maestros y maestras cree la Diputación que en la parte relativa a lo que le consta, son infundadas las quejas y que procede sean desestimadas.

Dios guarde a V. E. muchos años. De mi Diputación general en la M. N. y L. villa de Tolosa, a 12 de febrero de 1870.

El Diputado General

José Manuel Aguirre Miramón

